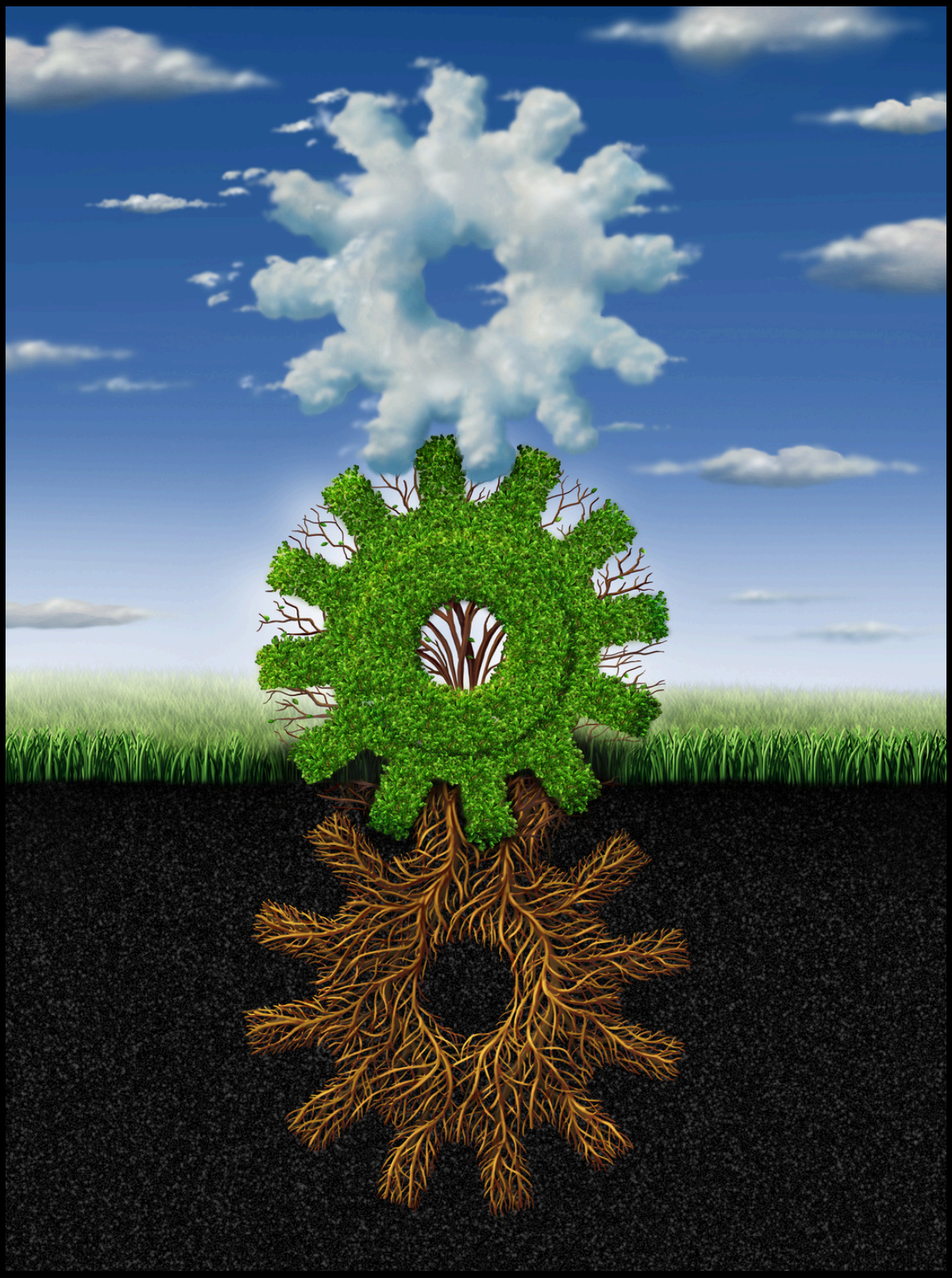
Vol.3,Nº 25 JUNHO DE 2026
ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

publicando o pensamento crítico



INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº 25 JUNHO 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: FABIANA PAREDES GIATO, JANDIRA PEREIRA SILVA

Editora Abreviada: A&A;

Descrição extraída do Vol.3 n .25 JUNHO 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 Linguistico — Norma Culta e Fala Popular — Periódicos.I. Título. II. Publicando o Pensamento Critico. III. Revista Cientifica 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,Nº 25 JUNHO DE 2026
ISSN: 2966-0734

APRESENTAÇÃO

A Revista Ciência & Evolução é um periódico científico de caráter interdisciplinar, dedicado à divulgação de produções acadêmicas nas áreas da educação, ciências humanas, ciências sociais e campos correlatos. Tem como finalidade fomentar o debate científico e contribuir para o avanço do conhecimento por meio da socialização de pesquisas, estudos teóricos, ensaios acadêmicos e relatos de práticas fundamentadas.

O periódico constitui-se como um espaço institucional de promoção da produção científica, valorizando pesquisas que dialogam com a realidade educacional e social, bem como com os desafios contemporâneos da formação humana, da prática docente e da construção do conhecimento científico.

Comprometida com os princípios da ética, do rigor metodológico e da qualidade acadêmica, a Revista Ciência & Evolução adota critérios editoriais que asseguram a seriedade dos processos de avaliação e a confiabilidade das publicações. A revista incentiva a escrita acadêmica como instrumento de desenvolvimento profissional, produção científica e fortalecimento das trajetórias acadêmicas de seus autores.

Ao promover a circulação do conhecimento científico, o periódico reafirma seu compromisso com a responsabilidade social da pesquisa, com a democratização do saber e com a construção de reflexões críticas que contribuam para o desenvolvimento educacional e científico.

A Revista Ciência & Evolução dirige-se a pesquisadores, docentes, estudantes e demais profissionais interessados na produção e na difusão do conhecimento científico, consolidando-se como um espaço de diálogo, reflexão e evolução científica contínua.

Equipe Editorial

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº 25 JUNHO DE 2026
ISSN: 2966-0734

EDITORIAL

Edição de Junho

Chegamos à edição de junho com a satisfação de apresentar mais um conjunto de reflexões, pesquisas e experiências que evidenciam a relevância da educação como instrumento de transformação social. Em um cenário marcado por constantes mudanças culturais, tecnológicas e educacionais, torna-se cada vez mais necessário fortalecer os espaços de diálogo, produção científica e compartilhamento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana, crítica e inclusiva.

Nesta edição, reunimos artigos que abordam diferentes temáticas relacionadas à educação, contemplando discussões sobre inclusão escolar, direitos das crianças, práticas pedagógicas inovadoras, formação docente, diversidade, alfabetização, gestão educacional e os desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições de ensino. Os textos apresentados refletem o compromisso de seus autores com a construção de uma educação democrática, capaz de reconhecer as singularidades dos sujeitos e promover oportunidades de aprendizagem para todos.

A produção acadêmica desempenha um papel fundamental na aproximação entre teoria e prática, permitindo que professores, pesquisadores e estudantes ampliem seus conhecimentos e encontrem subsídios para a análise crítica de sua atuação profissional. Nesse sentido, esta revista reafirma seu propósito de valorizar a pesquisa educacional e incentivar a divulgação de estudos que contribuam para o desenvolvimento da educação em seus diferentes contextos.

Agradecemos a todos os autores que confiaram seus trabalhos a esta publicação, aos pareceristas que colaboraram com rigor e dedicação no processo de avaliação e aos leitores que acompanham cada edição, fortalecendo a circulação do conhecimento científico.

Desejamos que os textos aqui apresentados inspirem novas reflexões, debates e ações pedagógicas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com o direito à educação de qualidade.

Boa leitura!

Equipe Editorial
Junho de 2026

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Sumário

O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR:JOSELMA GERALDO DA SILVA.....PG 07

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
AUTOR :CLAUDIA HELENA PAULO DE SOUZA.....PG 20

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA
AUTOR :FRANCILENI NOLETO DOS SANTOS.....PG 35

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
AUTOR:VIVIANE CARDOSO OLIVEIRA.....PG 48

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
AUTOR:GLAUCE MOTA DE FRANÇA FERREIRA.....PG 65

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA
AUTOR: MARIA ANGÉLICA DOS SANTOS.....PG 80

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL DAS CRIANÇAS
AUTOR: JANE MARQUES OLIVEIRA DE ASSIS.....PG 92

O BRINCAR COMO EIXO FUNDAMENTAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR: JAQUELINE COSTA MOTA.....PG 106

AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
AUTOR :MARIA CRISTINA DE SOUZA.....PG 120

O RETORNO AOS ESTUDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A RECOLOCAÇÃO PROFISSIONAL
AUTOR: LAÍS VIEIRA VIAJANTE.....PG 132

ENTRE A NORMA CULTA E A FALA POPULAR: ESTUDO SOBRE PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO CONTEXTO ESCOLAR
ANA PAULA DA CONCEIÇÃO; ANNA VERENA DE ALMEIDA RIBEIRO; CINTIA ANDRADE SERRA; ISABEL CAMACHO AUGUSTO; LUCIENE DA SILVA ALVES; MURILO SERAFIM ALVES; REGILENE MATIAS LIMA LEITE DO NASCIMENTO .....PG 144

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA
AUTOR: ROBERTA PEREIRA DE SOUZA CASTRO RODRIGUES .....PG 162

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR
AUTOR: RUTE ELENA DE SOUZA..... PG 172

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTENCIONALIDADE, OBSERVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL
AUTOR: REBECA BOAS VILAS ROCHA.....184

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO BERÇÁRIO: SABERES, REFLEXÃO E QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
AUTOR: ANA FLÁVIA THOMAZINI ROCUMBACK FLOSE.....PG 201

A CULTURA CORPORAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA SIGNIFICATIVA
AUTOR: MARCO MITSUNAVE.....PG 214

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: A INTENCIONALIDADE DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS
AUTOR: NÁDIA RODRIGUES DOS SANTOS.....PG 229

NATUREZA E INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS AO AR LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
AUTOR: RITA DE CÁSSIA ALVES DOS SANTOS LEÃO.....PG 240

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA
AUTOR:ODETE FERNANDES BORGES.....PG 257

SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES E SÍNDROME DE BURNOUT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DOCENTE
AUTOR:FERNANDO DA SILVA OLIMPIO .....PG 271

A FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO E DA PARTICIPAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
AUTOR:ANA PAULA DOS SANTOS SILVA.....PG 283

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
AUTOR:ROSÂNGELA RAMOS DE JESUS.....PG 301

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SONS, RITMOS E MOVIMENTOS COMO POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
AUTOR:ROSILENE CARDOSO MENDES DOS SANTOS.....PG 313

A BELEZA E AS DELÍCIAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EXPRESSÃO E SENSIBILIDADE
AUTOR:KATIA MIRANDA SOARES.....PG 329

ELEMENTOS DA NATUREZA E BRINCADEIRAS INFANTIS: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL E CRIATIVA
AUTOR:LAÍS DE FIGUEIRÊDO.....PG 339

O CORPO EM MOVIMENTO NA INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO, EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM
AUTOR: MARCELO ROMANO.....PG 357

AGRADECIMENTOS 369

O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR:JOSELMA GERALDO DA SILVA

RESUMO

O brincar constitui uma das principais formas de expressão, aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Reconhecido como um direito garantido por documentos legais nacionais e internacionais, o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e cultural, possibilitando que a criança compreenda o mundo e construa conhecimentos por meio de experiências significativas. Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel fundamental ao promover ambientes que valorizem as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do brincar como direito da criança na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral e para a construção da autonomia infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores como Vygotsky (2007), Kishimoto (2017), Brougère (2010) e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os estudos analisados evidenciam que as brincadeiras não devem ser compreendidas apenas como momentos de recreação, mas como experiências educativas essenciais para a formação da criança. Conclui-se que a valorização do brincar no ambiente escolar contribui significativamente para a aprendizagem, para a socialização e para a garantia dos direitos das crianças, fortalecendo uma educação mais humanizada e comprometida com o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Direitos da Criança; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

Playing is one of the main forms of expression, learning, and development in early childhood education. Recognized as a right guaranteed by national and international legal frameworks, play promotes cognitive, emotional, social, motor, and cultural development, enabling children to understand the world and build knowledge through meaningful experiences. In this context, Early Childhood Education plays a fundamental role in promoting environments that value play and interactions as structuring elements of pedagogical practices. This article aims to discuss the importance of play as a children's right in Early Childhood Education, highlighting its contributions to integral development and the construction of children's autonomy. The research is characterized as a bibliographic study, based on authors such as Vygotsky (2007), Kishimoto (2017), Brougère (2010), and the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The analyzed studies show that play should not be understood merely as recreation but as an essential educational experience for children's development. It is concluded that valuing play in the school environment contributes significantly to learning, socialization, and the guarantee of children's rights, strengthening a more humanized education committed to child development.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Children's Rights; Child Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Nesse contexto, o brincar assume uma posição central, sendo reconhecido não apenas como uma atividade prazerosa, mas como um direito fundamental da infância e uma ferramenta indispensável para a aprendizagem. As brincadeiras possibilitam que as crianças explorem o mundo ao seu redor, expressem sentimentos, desenvolvam habilidades cognitivas e construam relações sociais significativas.

A concepção de infância passou por diversas transformações ao longo da história. Durante muito tempo, a criança foi vista como um adulto em miniatura, sem o reconhecimento de suas especificidades e necessidades. Conforme destaca Ariès (1981), a infância é uma construção social e histórica, sendo a valorização das experiências infantis um fenômeno relativamente recente. A partir dessa nova compreensão, o brincar passou a ser reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento infantil e para a garantia dos direitos das crianças.

No Brasil, o direito ao brincar está assegurado por importantes documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (2018) estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, reconhecendo que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das experiências vivenciadas em ambientes que favorecem a exploração, a imaginação, a criatividade e a convivência social.

Segundo Kishimoto (2017), o brincar constitui uma linguagem própria da infância, permitindo que a criança construa significados sobre o mundo e desenvolva competências fundamentais para sua formação. Para a autora, as brincadeiras promovem aprendizagens que dificilmente seriam alcançadas por meio de práticas exclusivamente expositivas ou direcionadas. Nesse sentido, o brincar deve ser compreendido como uma atividade séria e indispensável ao desenvolvimento humano.

As contribuições de Vygotsky (2007) também são fundamentais para compreender a relevância do brincar na Educação Infantil.

O autor afirma que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, possibilitando que a criança realize ações e desenvolva capacidades que ainda não conseguiria executar sozinha em situações cotidianas. Para Vygotsky (2007, p. 122), "na brincadeira, a criança comporta-se além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário". Essa perspectiva evidencia o potencial educativo das brincadeiras para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Da mesma forma, Brougère (2010) destaca que o brincar é uma prática cultural que permite às crianças apropriarem-se dos elementos presentes em seu contexto social, produzindo significados e ampliando suas formas de participação no mundo. Ao brincar, as crianças não apenas reproduzem a realidade, mas também a reinterpretam e a transformam, exercitando sua criatividade e autonomia.

Além dos benefícios cognitivos, o brincar favorece o desenvolvimento socioemocional. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, negociar regras, resolver conflitos, respeitar diferenças e desenvolver empatia. Essas competências são essenciais para a convivência democrática e para a formação de cidadãos críticos e participativos. Nesse aspecto, a escola desempenha papel decisivo ao organizar espaços, tempos e materiais que estimulem experiências lúdicas diversificadas e inclusivas.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre a importância do brincar como um direito da criança e como um elemento indispensável às práticas pedagógicas da Educação Infantil. Assim, este artigo tem como objetivo discutir as contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças, analisando seus fundamentos teóricos, legais e pedagógicos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, buscando compreender como o brincar pode contribuir para a promoção de uma educação que respeite as especificidades da infância e fortaleça o protagonismo infantil nos processos de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O BRINCAR COMO DIREITO FUNDAMENTAL DA CRIANÇA

O reconhecimento do brincar como um direito fundamental da criança representa uma importante conquista social e educacional. Atualmente, a infância é compreendida como uma etapa específica do desenvolvimento humano, caracterizada por necessidades próprias que devem ser respeitadas e valorizadas. Nesse contexto, o brincar assume papel central, sendo considerado uma atividade indispensável para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças.

Durante muitos séculos, a infância não era reconhecida como uma fase distinta da vida adulta. Conforme explica Ariès (1981), as crianças eram inseridas precocemente no universo dos adultos e suas particularidades eram pouco consideradas. Com as mudanças sociais e educacionais ocorridas ao longo do tempo, passou-se a compreender que a criança possui formas próprias de aprender, interagir e compreender o mundo. Essa nova visão contribuiu para a valorização das brincadeiras como elemento essencial da infância.

No cenário internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1989, reconhece o direito ao lazer, ao descanso e às atividades recreativas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforçam a importância de garantir condições adequadas para o desenvolvimento integral das crianças. Esses documentos evidenciam que brincar não é um privilégio, mas um direito que deve ser assegurado em todos os espaços destinados à infância.

Na Educação Infantil, a valorização do brincar encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. De acordo com a BNCC (2018), o brincar favorece aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, as atividades lúdicas devem estar presentes no cotidiano escolar, possibilitando experiências que promovam a curiosidade, a imaginação, a criatividade e a construção de conhecimentos.

Kishimoto (2017) afirma que a brincadeira constitui uma das principais formas de expressão infantil, permitindo que a criança explore o ambiente, experimente diferentes situações e construa significados sobre a realidade. Para a autora, o brincar é uma atividade que favorece a aprendizagem porque possibilita a interação entre aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à linguagem, ao raciocínio, à coordenação motora e à convivência com outras pessoas.

As contribuições de Vygotsky (2007) também evidenciam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Segundo o autor, a brincadeira possibilita que a criança avance em suas capacidades cognitivas e sociais, criando condições para a construção de conhecimentos que ultrapassam suas experiências imediatas. O brincar favorece a imaginação, o pensamento simbólico e a capacidade de resolver problemas, elementos fundamentais para o processo de aprendizagem.

Além dos aspectos cognitivos, o brincar desempenha papel importante na formação emocional das crianças. Durante as brincadeiras, elas aprendem a lidar com sentimentos, superar desafios e desenvolver a autoestima. As interações estabelecidas nesses momentos contribuem para a construção de vínculos afetivos e para o desenvolvimento de competências relacionadas à empatia, à cooperação e ao respeito às diferenças.

Brougère (2010) destaca que a brincadeira possui uma dimensão cultural, pois permite que a criança se aproprie dos elementos presentes em seu contexto social. Ao brincar, ela reproduz situações observadas em seu cotidiano, interpreta experiências vividas e cria novas formas de compreender a realidade. Dessa maneira, as brincadeiras contribuem para a construção da identidade e para a participação ativa da criança na cultura em que está inserida.

Outro aspecto relevante refere-se à autonomia infantil. Quando as crianças participam de atividades lúdicas, elas têm a oportunidade de fazer escolhas, estabelecer regras, negociar conflitos e tomar decisões. Essas experiências fortalecem a independência e favorecem o desenvolvimento de atitudes responsáveis e colaborativas. Nesse sentido, o brincar contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que o brincar é um direito fundamental que precisa ser garantido tanto no ambiente familiar quanto no contexto escolar. A valorização das brincadeiras na Educação Infantil não apenas respeita as características da infância, mas também promove condições favoráveis para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, assegurar o direito ao brincar significa investir em uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com a formação plena dos indivíduos desde os primeiros anos de vida.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, constituindo-se como uma atividade essencial para a construção de conhecimentos, habilidades e valores. Na Educação Infantil, as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e cultural, possibilitando que as crianças aprendam de forma significativa por meio da interação com o ambiente, com os objetos e com outras pessoas. Dessa forma, o brincar não deve ser compreendido apenas como um momento de diversão, mas como uma prática educativa indispensável para a formação humana.

No aspecto cognitivo, as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da memória, da atenção e da criatividade. Ao participar de jogos simbólicos, construir cenários imaginários ou resolver desafios presentes nas brincadeiras, a criança amplia sua capacidade de raciocínio e desenvolve estratégias para compreender e interpretar a realidade. Vygotsky (2007) destaca que o brincar favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois cria situações que estimulam a imaginação, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos por meio das interações sociais.

Piaget (1978) também atribui grande importância às brincadeiras no desenvolvimento infantil. Segundo o autor, a criança constrói conhecimentos a partir da interação com o meio, sendo o brincar uma das formas mais significativas desse processo. Durante as atividades lúdicas, ela experimenta, explora, formula hipóteses e reorganiza suas estruturas cognitivas, desenvolvendo capacidades que serão fundamentais para aprendizagens futuras.

Além dos aspectos cognitivos, o brincar favorece significativamente o desenvolvimento motor. As brincadeiras que envolvem movimentos corporais, como correr, saltar, equilibrar-se e manipular objetos, contribuem para o aprimoramento da coordenação motora ampla e fina. Essas experiências auxiliam no controle corporal, na percepção espacial e na aquisição de habilidades necessárias para atividades escolares e cotidianas. De acordo com Kishimoto (2017), as atividades lúdicas possibilitam que a criança explore diferentes formas de movimentação, ampliando suas capacidades físicas e fortalecendo sua autonomia.

O desenvolvimento emocional também é amplamente beneficiado pelas brincadeiras. Ao brincar, as crianças expressam sentimentos, medos, desejos e emoções que muitas vezes não conseguem verbalizar. Essa expressão contribui para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e da segurança emocional. Wallon (2007) enfatiza que a afetividade ocupa papel central no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a construção da personalidade e das relações sociais. Nesse sentido, as brincadeiras tornam-se importantes instrumentos para a elaboração de experiências emocionais e para o equilíbrio afetivo da criança.

No campo social, o brincar promove a convivência, a cooperação e a aprendizagem de normas e valores. Durante as brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar materiais, respeitar regras, negociar conflitos e considerar diferentes pontos de vista. Essas experiências favorecem a construção de habilidades sociais fundamentais para a vida em comunidade. Segundo Brougère (2010), a brincadeira constitui uma prática cultural que permite às crianças compreenderem e reproduzirem aspectos da vida social, contribuindo para sua inserção no grupo e para a construção da identidade.

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca que as brincadeiras e interações possibilitam às crianças vivenciar diferentes experiências, ampliar conhecimentos e desenvolver competências relacionadas à comunicação, à criatividade e à participação social. Nesse contexto, o brincar torna-se um importante instrumento para a formação integral, uma vez que promove aprendizagens que envolvem múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia. Durante as atividades lúdicas, as crianças são constantemente incentivadas a tomar decisões, criar estratégias, solucionar problemas e assumir responsabilidades. Essas experiências contribuem para a construção da independência e da confiança em suas próprias capacidades. Além disso, o brincar estimula a curiosidade e o protagonismo infantil, elementos essenciais para uma aprendizagem ativa e significativa.

Portanto, o brincar constitui uma experiência indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Ao favorecer aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e culturais, as brincadeiras contribuem para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e participativos. Dessa forma, a valorização das práticas lúdicas na Educação Infantil representa uma condição fundamental para a promoção de uma educação que respeite as características da infância e assegure oportunidades de desenvolvimento pleno para todas as crianças.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

A efetivação do brincar como direito da criança depende diretamente das ações desenvolvidas pela escola e pelos profissionais da educação. Embora a brincadeira seja uma atividade natural da infância, é necessário que os espaços educativos ofereçam condições adequadas para que ela aconteça de forma significativa, respeitando as necessidades, os interesses e as potencialidades das crianças. Nesse sentido, a Educação Infantil possui a responsabilidade de garantir experiências lúdicas que contribuam para o desenvolvimento integral e para a construção de aprendizagens relevantes.

A escola é um espaço privilegiado para a promoção do brincar, pois possibilita a convivência entre crianças de diferentes contextos sociais e culturais, favorecendo interações que ampliam as experiências de aprendizagem. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, devendo estar presentes de maneira intencional no cotidiano escolar. Isso significa que o brincar não deve ser compreendido apenas como um momento de recreação ou descanso, mas como parte integrante do processo educativo.

Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental como mediador das experiências infantis. Sua função não consiste apenas em organizar atividades, mas em criar situações que estimulem a curiosidade, a criatividade, a imaginação e a participação das crianças. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o educador responsável por oferecer desafios e oportunidades que favoreçam o desenvolvimento infantil. Assim, ao planejar brincadeiras adequadas à faixa etária e aos objetivos pedagógicos, o professor contribui para a construção de conhecimentos significativos.

Kishimoto (2017) destaca que a prática pedagógica na Educação Infantil deve reconhecer o brincar como uma linguagem própria da criança. Dessa forma, é necessário que o educador compreenda as brincadeiras como oportunidades de aprendizagem, observando as ações das crianças, valorizando suas iniciativas e promovendo experiências diversificadas. Quando o brincar é incorporado ao planejamento pedagógico, torna-se possível desenvolver competências relacionadas à linguagem, ao raciocínio lógico, à socialização e à expressão emocional.

A organização dos espaços escolares também exerce influência significativa na qualidade das experiências lúdicas. Ambientes acolhedores, seguros e estimulantes favorecem a exploração, a criatividade e a autonomia infantil. Horn (2004) afirma que o espaço educativo deve ser concebido como um elemento pedagógico capaz de promover aprendizagens e interações. Assim, a disposição dos materiais, a existência de áreas destinadas às brincadeiras e a oferta de recursos diversificados contribuem para ampliar as possibilidades de participação das crianças.

Outro aspecto importante refere-se à valorização das brincadeiras espontâneas. Embora o planejamento pedagógico seja essencial, é igualmente necessário respeitar os interesses e as iniciativas das crianças.

De acordo com Brougère (2010), a brincadeira possui uma dimensão cultural e social que não pode ser totalmente controlada pelos adultos. Por essa razão, a escola deve oferecer oportunidades para que as crianças criem suas próprias brincadeiras, estabeleçam regras e desenvolvam formas autônomas de interação.

A parceria entre escola e família também é fundamental para a garantia do direito ao brincar. Muitas vezes, a pressão por resultados acadêmicos leva à redução dos momentos destinados às atividades lúdicas. Nesse cenário, torna-se importante conscientizar as famílias sobre a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Conforme destaca Oliveira (2019), o brincar favorece aprendizagens complexas e contribui para a formação integral da criança, devendo ser valorizado tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar.

Além disso, a formação continuada dos professores é indispensável para o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem o brincar. O conhecimento sobre desenvolvimento infantil, ludicidade e metodologias adequadas à Educação Infantil possibilita que os educadores planejem experiências mais significativas e alinhadas às necessidades das crianças. A formação profissional contribui para superar concepções que ainda associam o brincar apenas ao entretenimento, reforçando sua importância como instrumento pedagógico.

Dessa forma, a escola e o professor possuem papel decisivo na promoção das experiências lúdicas e na garantia do direito ao brincar. Ao organizar ambientes adequados, planejar atividades significativas, respeitar o protagonismo infantil e valorizar as interações, os educadores contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma Educação Infantil mais inclusiva, democrática e humanizadora. Assim, o brincar consolida-se como um elemento essencial das práticas pedagógicas e como uma condição indispensável para o pleno exercício da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar o brincar como um direito fundamental da criança na Educação Infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral e para a construção de aprendizagens significativas.

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que as brincadeiras ultrapassam a concepção de simples entretenimento, constituindo-se como experiências essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e cultural das crianças.

Os estudos analisados evidenciaram que o brincar é reconhecido por importantes documentos legais e educacionais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular, que asseguram às crianças o direito de vivenciar experiências lúdicas em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, a valorização do brincar representa uma forma de garantir os direitos da infância e de promover uma educação comprometida com a formação humana e cidadã.

Ao longo das discussões, observou-se que as brincadeiras contribuem significativamente para a construção do conhecimento, para o fortalecimento das relações sociais e para o desenvolvimento da autonomia infantil. As contribuições teóricas de autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Brougère demonstram que o brincar favorece a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas e a participação ativa das crianças em seus processos de aprendizagem. Além disso, as experiências lúdicas possibilitam a expressão de sentimentos, a construção da identidade e o desenvolvimento de competências necessárias para a convivência em sociedade.

Também foi possível identificar a importância da escola e do professor na promoção das experiências lúdicas. A organização de ambientes acolhedores, a oferta de materiais diversificados e o planejamento de atividades que respeitem os interesses das crianças são elementos fundamentais para que o brincar seja efetivamente incorporado às práticas pedagógicas. O educador, ao atuar como mediador das aprendizagens, contribui para a construção de experiências significativas que favorecem o desenvolvimento integral dos alunos.Diante disso, conclui-se que garantir o direito ao brincar na Educação Infantil é uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e sociedade. A valorização das brincadeiras no cotidiano das crianças representa um importante investimento na formação de sujeitos autônomos, criativos, críticos e participativos. Assim, torna-se necessário fortalecer práticas educativas que reconheçam a infância em suas especificidades e assegurem condições para que todas as crianças possam vivenciar plenamente essa etapa fundamental da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

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

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

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

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

AUTOR :CLAUDIA HELENA PAULO DE SOUZA

RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais desafios e compromissos das instituições educacionais contemporâneas. Na Educação Infantil, a inclusão de crianças com deficiência exige a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a participação de todos os alunos nos processos de aprendizagem e convivência. O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades relacionados ao atendimento de crianças com deficiência na Educação Infantil, destacando a importância da formação docente, da adaptação dos espaços e recursos pedagógicos e da parceria entre escola e família. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Mantoan (2015), Sassaki (2010), Serra (2018) e Carvalho (2019), além de documentos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil. Os resultados apontam que a inclusão escolar vai além do acesso à escola, exigindo a criação de ambientes acolhedores, práticas pedagógicas flexíveis e ações que garantam o desenvolvimento integral de todas as crianças. Conclui-se que a Educação Infantil desempenha papel fundamental na construção de uma cultura inclusiva, contribuindo para o reconhecimento da diversidade e para a promoção da equidade

educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Deficiência; Diversidade; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Inclusive education has become one of the main challenges and commitments of contemporary educational institutions. In Early Childhood Education, the inclusion of children with disabilities requires the development of pedagogical practices that respect differences and promote the participation of all students in learning and social interaction processes. This article aims to analyze the challenges and possibilities related to the education of children with disabilities in Early Childhood Education, highlighting the importance of teacher training, adaptation of educational environments and resources, and the partnership between school and family. This is a bibliographic study based on authors such as Mantoan (2015), Sassaki (2010), Serra (2018), and Carvalho (2019), as well as legal documents that guide inclusive education in Brazil. The results indicate that school inclusion goes beyond access to school, requiring welcoming environments, flexible pedagogical practices, and actions that ensure the integral development of all children. It is concluded that Early Childhood Education plays a fundamental role in building an inclusive culture, contributing to the recognition of diversity and the promotion of educational equity.

Keywords: Inclusive Education; Early Childhood Education; Disability; Diversity; Child Development.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ocupado posição de destaq

ue nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante da necessidade de garantir o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No contexto da Educação Infantil, a inclusão de crianças com deficiência representa um importante desafio para os sistemas de ensino, exigindo a construção de práticas pedagógicas que promovam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os alunos. Mais do que assegurar o acesso à escola, a inclusão pressupõe a criação de ambientes acolhedores, acessíveis e comprometidos com o respeito à diversidade humana.

A compreensão da educação como um direito universal foi fortalecida por diversos documentos nacionais e internacionais que defendem a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforçou a necessidade de atendimento educacional aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses avanços foram ampliados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que consolidou o entendimento de que todos os alunos devem aprender juntos, compartilhando os mesmos espaços educativos.

A Educação Infantil possui papel fundamental nesse processo, pois constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período decisivo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras das crianças. É nessa fase que se iniciam as primeiras experiências de convivência coletiva fora do ambiente familiar, favorecendo a construção de valores relacionados ao respeito, à cooperação e à aceitação das diferenças. Nesse sentido, a inclusão desde os primeiros anos de vida contribui para a formação de uma cultura escolar mais democrática e para a superação de preconceitos historicamente construídos.

Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva exige uma mudança de paradigma na organização das instituições escolares, uma vez que a escola deve adaptar-se às necessidades dos alunos e não o contrário. A autora defende que a inclusão não se limita à presença física da criança com deficiência na sala de aula, mas envolve sua participação efetiva em todas as atividades escolares. Dessa forma, a inclusão pressupõe o reconhecimento das singularidades de cada estudante e a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à formação dos professores para atuar em contextos inclusivos. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de preparo específico, à escassez de recursos pedagógicos e à ausência de apoio institucional. Conforme destaca Carvalho (2019), a construção de uma escola inclusiva depende da formação contínua dos profissionais da educação, permitindo que desenvolvam estratégias pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades presentes na sala de aula. Assim, a qualificação docente constitui um dos pilares para a efetivação da inclusão escolar.

Além da atuação dos professores, a participação da família é fundamental para o sucesso do processo inclusivo. A parceria entre escola e família favorece a troca de informações sobre o desenvolvimento da criança e possibilita a construção de ações conjuntas que contribuam para sua aprendizagem e socialização. De acordo com Serra (2018), o diálogo entre os diferentes atores envolvidos na educação da criança fortalece as práticas inclusivas e amplia as oportunidades de desenvolvimento.

Outro fator indispensável para a inclusão refere-se à adaptação dos espaços, materiais e recursos pedagógicos. A acessibilidade física, comunicacional e pedagógica é essencial para garantir que todas as crianças possam participar das atividades escolares de forma autônoma e significativa. Nesse contexto, a Educação Infantil deve organizar ambientes que estimulem a exploração, a interação e a aprendizagem, respeitando as características e potencialidades de cada criança.

Diante dessas considerações, torna-se necessário refletir sobre os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Assim, este artigo tem como objetivo analisar os principais aspectos envolvidos nesse processo, destacando a importância da formação docente, da acessibilidade, das práticas pedagógicas inclusivas e da parceria entre escola e família. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, busca-se compreender como a Educação Infantil pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com o respeito à diversidade.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, baseando-se no reconhecimento de que todas as crianças possuem o direito de acessar, participar e aprender em ambientes escolares comuns, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais. Na Educação Infantil, esse princípio assume especial relevância, uma vez que essa etapa representa o início da trajetória escolar e desempenha papel decisivo na formação de valores relacionados ao respeito às diferenças e à convivência democrática.

A construção da educação inclusiva está associada a importantes movimentos sociais e educacionais que buscaram superar práticas segregadoras historicamente direcionadas às pessoas com deficiência. Durante muito tempo, esses indivíduos foram excluídos dos sistemas regulares de ensino e encaminhados para instituições especializadas, sob a justificativa de que não possuíam condições de acompanhar o processo educativo comum. Entretanto, as discussões sobre direitos humanos e igualdade de oportunidades contribuíram para o fortalecimento de uma nova concepção de educação baseada na inclusão e na valorização da diversidade.

No contexto internacional, a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, tornou-se um marco na defesa da educação inclusiva ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Esse documento influenciou significativamente as políticas educacionais brasileiras, reforçando a necessidade de garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação para todos os cidadãos. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, priorizando a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) fortaleceu ainda mais esse entendimento ao estabelecer diretrizes voltadas para a eliminação das barreiras que dificultam a participação dos alunos nos ambientes escolares.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar representa uma mudança profunda na forma de compreender a educação, exigindo que a escola esteja preparada para atender às necessidades de todos os alunos. A autora destaca que a diversidade deve ser entendida como característica natural dos espaços educativos e não como um problema a ser resolvido. Dessa forma, a inclusão implica a reorganização das práticas pedagógicas, dos currículos e das estratégias de ensino para garantir a participação efetiva de cada criança.

Na Educação Infantil, a inclusão possui potencial ainda maior, pois as crianças encontram-se em processo inicial de construção de valores, atitudes e formas de interação social. A convivência com colegas que apresentam diferentes características contribui para o desenvolvimento da empatia, do respeito e da cooperação, favorecendo a formação de uma cultura escolar mais democrática e acolhedora.

Assim, os fundamentos da educação inclusiva estão diretamente relacionados à promoção da equidade, da participação e do respeito à diversidade.

Mais do que garantir o acesso à escola, a inclusão busca assegurar condições para que todas as crianças possam aprender, desenvolver-se e exercer plenamente seus direitos, fortalecendo uma educação comprometida com a justiça social e a valorização das diferenças.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora a educação inclusiva tenha avançado significativamente nas últimas décadas, a efetivação da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios. A garantia do acesso à escola representa apenas o primeiro passo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário assegurar condições que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, respeitando suas singularidades e necessidades específicas.

Um dos principais desafios está relacionado à formação dos profissionais da educação. Muitos professores relatam insegurança diante da necessidade de atender crianças com diferentes tipos de deficiência, especialmente quando não receberam formação específica durante sua trajetória acadêmica. Segundo Carvalho (2019), a ausência de conhecimentos sobre educação inclusiva pode dificultar a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos, comprometendo a qualidade do processo educativo. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos docentes torna-se fundamental para que eles possam desenvolver práticas mais inclusivas e eficazes.

Outro desafio refere-se às barreiras estruturais presentes em muitas instituições de ensino. Embora a legislação brasileira estabeleça o direito à acessibilidade, diversas escolas ainda apresentam dificuldades relacionadas à adaptação dos espaços físicos. A ausência de rampas, banheiros acessíveis, sinalizações adequadas e recursos de mobilidade pode limitar a participação de crianças com deficiência nas atividades escolares. Sassaki (2010) destaca que a acessibilidade constitui um dos pilares da inclusão, uma vez que possibilita o exercício da autonomia e da participação social dos indivíduos.

Além das barreiras físicas, existem também as barreiras pedagógicas. Muitas vezes, os currículos e as metodologias de ensino são organizados de forma padronizada, desconsiderando as diferentes formas de aprendizagem presentes no ambiente escolar. Mantoan (2015) afirma que a inclusão exige a flexibilização das práticas pedagógicas, permitindo que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprender e desenvolver suas potencialidades. Dessa forma, torna-se necessário adotar estratégias diversificadas, recursos adaptados e metodologias que favoreçam a participação de todos os estudantes.

As barreiras atitudinais também representam um obstáculo significativo para a inclusão escolar. Preconceitos, estereótipos e concepções equivocadas sobre a deficiência ainda estão presentes em alguns contextos educacionais, dificultando a construção de relações inclusivas. Muitas vezes, as crianças com deficiência são vistas a partir de suas limitações, e não de suas capacidades e potencialidades. De acordo com Mantoan (2015), a superação dessas barreiras depende da construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.

Outro aspecto relevante refere-se à disponibilidade de recursos pedagógicos e serviços de apoio especializados. Em muitas instituições, a escassez de materiais adaptados, tecnologias assistivas e profissionais de apoio dificulta a implementação de práticas inclusivas mais efetivas. A ausência desses recursos pode limitar as oportunidades de participação e aprendizagem das crianças com deficiência, comprometendo seu desenvolvimento integral.

A relação entre escola e família também pode apresentar desafios. Em alguns casos, a falta de comunicação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo dificulta a construção de estratégias conjuntas voltadas ao desenvolvimento da criança. Serra (2018) destaca que a parceria entre família e escola é fundamental para o sucesso da inclusão, pois possibilita a troca de informações, o acompanhamento do desenvolvimento infantil e a construção de ações compartilhadas.Além disso, a própria organização do sistema educacional pode representar um desafio para a inclusão. Turmas numerosas, falta de investimentos em infraestrutura e insuficiência de programas de formação continuada são fatores que podem comprometer a qualidade do atendimento oferecido às crianças com deficiência.

Dessa forma, a inclusão não deve ser entendida apenas como responsabilidade do professor, mas como um compromisso coletivo que envolve gestores, profissionais da educação, famílias e órgãos governamentais.

Apesar das dificuldades existentes, é importante reconhecer que os desafios da inclusão podem ser superados por meio de políticas públicas efetivas, investimentos em formação profissional e fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. A construção de uma escola inclusiva exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas que permitam reconhecer a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo. Assim, enfrentar esses desafios significa avançar na garantia do direito à educação para todos e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR

A construção de uma Educação Infantil inclusiva depende, em grande medida, da adoção de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades de todas as crianças, respeitando suas singularidades e promovendo oportunidades de aprendizagem significativas. Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental, atuando como mediador do conhecimento e responsável pela organização de experiências educativas que favoreçam a participação, a interação e o desenvolvimento integral dos alunos.

A inclusão escolar exige a superação de práticas tradicionais baseadas na homogeneização do ensino. Em uma perspectiva inclusiva, é necessário reconhecer que as crianças aprendem de maneiras diferentes e em ritmos distintos. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve considerar a diversidade presente na sala de aula, oferecendo estratégias flexíveis que possibilitem a participação de todos os estudantes. Segundo Mantoan (2015), a inclusão não requer a criação de atividades paralelas para alunos com deficiência, mas a reorganização das práticas educativas para que todos possam aprender juntos, respeitando suas características individuais.

Na Educação Infantil, as atividades lúdicas assumem papel de destaque no processo de inclusão. Brincadeiras, jogos, músicas, contação de histórias e experiências sensoriais favorecem a participação das crianças e criam oportunidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais

De acordo com Kishimoto (2017), o brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância, permitindo que as crianças explorem o ambiente, expressem sentimentos e construam conhecimentos de maneira significativa. Assim, o uso de recursos lúdicos favorece a inclusão ao possibilitar diferentes formas de interação e participação.

Outro aspecto importante refere-se à adaptação de materiais e recursos pedagógicos. A utilização de imagens, objetos concretos, recursos táteis, tecnologias assistivas e estratégias de comunicação alternativa pode contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência. Conforme Sassaki (2010), a eliminação de barreiras pedagógicas é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e a efetiva participação dos alunos nos processos educativos.

O professor também desempenha papel essencial na promoção das interações sociais entre as crianças. A convivência em ambientes inclusivos favorece o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao respeito, à empatia e à cooperação. Cabe ao educador criar situações que incentivem o trabalho em grupo, a participação coletiva e a valorização das diferenças. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, o que reforça a importância de experiências que estimulem a colaboração entre os alunos.

A observação contínua das crianças constitui outra prática relevante para o trabalho pedagógico inclusivo. Ao acompanhar o desenvolvimento dos alunos, o professor pode identificar potencialidades, dificuldades e necessidades específicas, planejando intervenções mais adequadas às características de cada criança. Essa postura contribui para a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral e a participação efetiva de todos os estudantes.

Além disso, a formação continuada dos profissionais da educação é indispensável para o fortalecimento das práticas inclusivas. O conhecimento sobre deficiência, desenvolvimento infantil, acessibilidade e metodologias inclusivas permite que os educadores atuem com maior segurança e competência diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Carvalho (2019) destaca que a qualificação docente constitui um elemento essencial para a construção de uma escola comprometida com a equidade e com o respeito à diversidade.

Nesse sentido, o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a criação de ambientes acolhedores, acessíveis e estimulantes para todas as crianças. Ao promover práticas pedagógicas inclusivas, o educador contribui para a formação de sujeitos autônomos, participativos e conscientes de seus direitos. Dessa forma, a atuação docente torna-se um dos principais instrumentos para a efetivação da inclusão escolar e para a construção de uma Educação Infantil que reconheça e valorize a diversidade humana como elemento enriquecedor do processo educativo.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA

A efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil não depende apenas das ações desenvolvidas pela escola, mas também da participação ativa das famílias e da construção de uma cultura baseada no respeito às diferenças. A inclusão de crianças com deficiência exige o envolvimento de todos os sujeitos que participam do processo educativo, fortalecendo parcerias que contribuam para o desenvolvimento integral da criança e para a promoção de práticas educacionais mais democráticas e acolhedoras.

A família representa o primeiro espaço de convivência e socialização da criança, exercendo influência significativa em seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Quando escola e família estabelecem uma relação de diálogo e cooperação, tornam-se maiores as possibilidades de compreender as necessidades da criança e de construir estratégias que favoreçam sua aprendizagem. Nesse sentido, a participação familiar constitui um elemento essencial para o sucesso das práticas inclusivas na Educação Infantil.

Segundo Serra (2018), a parceria entre família e escola possibilita a troca de informações importantes sobre o desenvolvimento da criança, suas potencialidades, dificuldades e formas de interação. Essa colaboração contribui para que os educadores compreendam melhor as necessidades dos alunos e desenvolvam intervenções pedagógicas mais adequadas.

Além disso, o envolvimento da família fortalece a confiança da criança e favorece sua adaptação ao ambiente escolar.

Outro aspecto importante refere-se ao acolhimento das famílias pelas instituições de ensino. Muitas vezes, pais e responsáveis enfrentam desafios relacionados ao diagnóstico da deficiência, ao acesso aos serviços especializados e à busca por oportunidades educacionais adequadas para seus filhos. Nesse contexto, a escola deve atuar como espaço de apoio e orientação, promovendo o diálogo e fortalecendo vínculos de confiança entre todos os envolvidos no processo educativo.

A construção de uma cultura inclusiva também exige a superação de preconceitos e estereótipos relacionados à deficiência. Durante muito tempo, pessoas com deficiência foram excluídas de diversos espaços sociais, inclusive da escola. Embora avanços significativos tenham ocorrido nas últimas décadas, ainda existem barreiras atitudinais que dificultam a plena inclusão. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão pressupõe uma mudança de mentalidade, baseada na valorização das diferenças e no reconhecimento de que todas as pessoas possuem potencialidades e capacidades que devem ser respeitadas.

Nesse processo, a Educação Infantil desempenha papel estratégico, pois é nesse período que as crianças iniciam a construção de valores relacionados à convivência social. Ao conviverem em ambientes inclusivos, aprendem desde cedo a respeitar as diferenças, desenvolver atitudes de cooperação e reconhecer a diversidade como parte natural da sociedade. Essas experiências contribuem para a formação de indivíduos mais empáticos, solidários e comprometidos com a construção de relações sociais mais justas.A promoção de uma cultura inclusiva envolve também a participação da comunidade escolar como um todo. Gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias devem atuar de forma conjunta para garantir que a inclusão esteja presente nas práticas, nos projetos e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

De acordo com Carvalho (2019), a inclusão não é responsabilidade exclusiva dos professores ou dos profissionais especializados, mas um compromisso coletivo que deve orientar toda a organização da escola.

Além disso, ações de conscientização e formação podem contribuir para fortalecer o respeito à diversidade e combater atitudes discriminatórias. Palestras, reuniões, projetos pedagógicos e atividades que valorizem as diferenças humanas constituem importantes instrumentos para a construção de ambientes mais acolhedores e inclusivos. Essas iniciativas favorecem o desenvolvimento de uma consciência coletiva voltada para a promoção da equidade e da participação social.

Diante dessas considerações, percebe-se que a participação da família e a construção de uma cultura inclusiva são elementos indispensáveis para a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil. Quando escola, família e comunidade atuam de forma colaborativa, ampliam-se as possibilidades de garantir o desenvolvimento integral das crianças e de promover uma educação baseada no respeito, na igualdade de oportunidades e na valorização da diversidade. Assim, a inclusão deixa de ser apenas um princípio legal e transforma-se em uma prática concreta capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, humana e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa um importante avanço na garantia do direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas. No contexto da Educação Infantil, a inclusão assume papel ainda mais significativo, uma vez que essa etapa constitui a base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, além de contribuir para a formação de valores relacionados ao respeito, à convivência e à valorização da diversidade.

Ao longo deste estudo, verificou-se que a inclusão de crianças com deficiência vai além do simples acesso à escola, exigindo a construção de ambientes acolhedores, acessíveis e comprometidos com a participação efetiva de todos os alunos. A análise dos fundamentos da educação inclusiva evidenciou a importância das políticas públicas e dos documentos legais que asseguram o direito à educação em espaços comuns de aprendizagem, fortalecendo os princípios da equidade e da justiça social.

Os desafios identificados demonstram que ainda existem obstáculos relacionados à formação docente, à acessibilidade, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à superação de barreiras atitudinais

Entretanto, também foi possível observar que esses desafios podem ser enfrentados por meio de investimentos em formação continuada, adequação dos espaços escolares, flexibilização das práticas pedagógicas e fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a inclusão.

As práticas pedagógicas inclusivas e a atuação do professor mostraram-se fundamentais para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças. O educador, ao reconhecer as potencialidades de cada aluno e planejar estratégias diversificadas, contribui para a construção de experiências significativas que favorecem a participação e o protagonismo infantil. Da mesma forma, a utilização de recursos acessíveis e metodologias flexíveis amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece a inclusão no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à participação da família e da comunidade escolar na construção de uma cultura inclusiva. A parceria entre escola e família favorece o acompanhamento do desenvolvimento da criança e contribui para a criação de estratégias conjuntas que promovam seu bem-estar e sua aprendizagem. Além disso, a valorização da diversidade e o combate aos preconceitos constituem elementos essenciais para a consolidação de práticas inclusivas efetivas.

Dessa forma, conclui-se que a Educação Infantil possui papel estratégico na construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e igualitária. Garantir a inclusão das crianças com deficiência desde os primeiros anos de escolarização significa promover oportunidades de desenvolvimento, fortalecer a convivência respeitosa entre as diferenças e assegurar o pleno exercício da cidadania. Assim, a inclusão deve ser compreendida como um compromisso coletivo e permanente, capaz de transformar a escola em um espaço de acolhimento, aprendizagem e valorização de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de 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, 2008.

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SERRA, Dayse. Alfabetização de alunos com TEA: volume 1. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

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

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR ::FRANCILENI NOLETO DOS SANTOS

RESUMO

A literatura infantil desempenha papel fundamental na formação de leitores desde os primeiros anos de vida, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da construção do pensamento crítico. O contato precoce com livros, histórias, poemas e narrativas favorece a ampliação do repertório cultural das crianças e fortalece habilidades essenciais para o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a promoção de experiências literárias significativas, capazes de despertar o interesse pela leitura e estimular o desenvolvimento integral da criança. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil na formação de leitores desde a primeira infância, destacando o papel da escola, da família e do professor na mediação das práticas de leitura. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Abramovich (2006), Coelho (2000), Colomer (2007) e Soares (2020), além de documentos educacionais que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a literatura infantil favorece a construção de competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais, contribuindo para a formação de leitores autônomos e críticos. Conclui-se que a valorização da leitura literária desde a infância representa uma estratégia fundamental para o desenvolvimento educacional e cultural das crianças.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Formação de Leitores; Educação Infantil; Leitura; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Children's literature plays a fundamental role in the development of readers from early childhood, contributing to language development, imagination, creativity, and the construction of critical thinking. Early contact with books, stories, poems, and narratives expands children's cultural repertoire and strengthens essential skills for the learning process. In this context, Early Childhood Education represents a privileged environment for promoting meaningful literary experiences capable of awakening interest in reading and fostering children's overall development. This article aims to analyze the importance of children's literature in the formation of readers from early childhood, highlighting the role of schools, families, and teachers in mediating reading practices. This is a bibliographic study based on authors such as Abramovich (2006), Coelho (2000), Colomer (2007), and Soares (2020), as well as educational documents that guide pedagogical practices in Early Childhood Education. The findings show that children's literature promotes linguistic, cognitive, and socio-emotional development, contributing to the formation of autonomous and critical readers. It is concluded that valuing literary reading from childhood is a fundamental strategy for children's educational and cultural development.

Keywords: Children's Literature; Reader Formation; Early Childhood Education; Reading; Child Development.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar de destaque no processo de formação das crianças, constituindo-se como um importante instrumento para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e das competências necessárias à construção do conhecimento. Desde os primeiros anos de vida, o contato com histórias, contos, poemas, parlendas e diversos gêneros literários possibilita experiências significativas que contribuem para a formação de leitores e para a ampliação do repertório cultural infantil. Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha papel fundamental ao proporcionar vivências literárias que despertem o interesse pela leitura e promovam o desenvolvimento integral da criança.

A leitura é uma prática social que ultrapassa a simples decodificação de palavras. Ela envolve a interpretação de significados, a construção de conhecimentos e a compreensão do mundo. Por essa razão, a formação de leitores deve iniciar-se desde a primeira infância, período em que as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à linguagem, à comunicação e à interação social. Segundo Soares (2020), o contato precoce com a leitura favorece a inserção da criança na cultura escrita, contribuindo para a construção de competências linguísticas que serão fundamentais ao longo de sua trajetória escolar.

A literatura infantil apresenta características que a tornam especialmente relevante para o desenvolvimento infantil. Por meio das narrativas, as crianças têm a oportunidade de conhecer diferentes realidades, explorar sentimentos, desenvolver a imaginação e ampliar sua capacidade de compreender situações diversas. Coelho (2000) afirma que a literatura infantil constitui uma importante forma de arte e de comunicação, capaz de estimular o pensamento crítico e favorecer a formação humana. Dessa maneira, os livros infantis não apenas entretêm, mas também contribuem para a construção de valores, identidades e conhecimentos.

O papel da família no incentivo à leitura também merece destaque. As primeiras experiências literárias geralmente ocorrem no ambiente familiar, por meio da contação de histórias, da observação de livros e da convivência com práticas de leitura. Quando a criança cresce em um contexto que valoriza os livros e as narrativas, tende a desenvolver maior interesse pela leitura e maior familiaridade com a linguagem escrita. Assim, a participação da família representa um importante fator para a formação de hábitos leitores desde os primeiros anos de vida.

No ambiente escolar, a atuação do professor é essencial para a mediação das experiências literárias. A leitura de histórias, a organização de rodas de leitura, a exploração de diferentes gêneros textuais e a criação de espaços destinados aos livros contribuem para aproximar as crianças da literatura. Abramovich (2006) destaca que ouvir histórias constitui uma das experiências mais importantes da infância, pois permite que a criança desenvolva a imaginação, a sensibilidade e a capacidade de interpretação. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador entre a criança e o universo literário, favorecendo a construção de relações positivas com a leitura.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece a importância das experiências com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, destacando a necessidade de proporcionar situações em que as crianças possam ouvir, contar, criar e interpretar histórias. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da comunicação, da expressão e da participação social, fortalecendo o processo de formação leitora.

Além dos aspectos linguísticos, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Por meio das histórias, elas entram em contato com diferentes sentimentos, aprendem a lidar com conflitos, compreendem valores e refletem sobre questões presentes em seu cotidiano. Colomer (2007) ressalta que a literatura oferece oportunidades para que as crianças ampliem sua compreensão sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a literatura infantil desempenha papel fundamental na formação de leitores desde a primeira infância. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças e para a formação do hábito de leitura, destacando a importância da atuação da escola, da família e do professor na promoção de experiências literárias significativas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e busca compreender como o contato com a literatura pode contribuir para a formação de leitores autônomos, críticos e participativos.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A literatura infantil constitui um dos mais importantes instrumentos para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a formação cognitiva, linguística, emocional, social e cultural. Desde os primeiros anos de vida, o contato com histórias, contos, poemas e narrativas permite que as crianças ampliem sua compreensão do mundo, desenvolvam a imaginação e construam conhecimentos essenciais para sua formação pessoal e acadêmica. Nesse sentido, a literatura infantil ultrapassa a função de entretenimento, tornando-se uma ferramenta pedagógica capaz de favorecer aprendizagens significativas e estimular o gosto pela leitura.

O desenvolvimento da linguagem é uma das principais contribuições da literatura infantil para a infância. Ao ouvir histórias e interagir com diferentes textos, as crianças ampliam seu vocabulário, aprimoram a comunicação oral e desenvolvem habilidades relacionadas à compreensão e à expressão de ideias. Segundo Soares (2020), o contato com práticas de leitura desde a infância favorece a inserção da criança na cultura escrita, contribuindo para a construção de competências linguísticas fundamentais para o processo de alfabetização e letramento.

Além da linguagem, a literatura infantil desempenha papel importante no desenvolvimento cognitivo.

As narrativas estimulam a curiosidade, a atenção, a memória e o raciocínio, possibilitando que as crianças estabeleçam relações entre os acontecimentos das histórias e suas próprias experiências. De acordo com Coelho (2000), a literatura favorece a formação do pensamento reflexivo, permitindo que a criança desenvolva sua capacidade de interpretar, questionar e atribuir significados ao mundo que a cerca.

A imaginação e a criatividade também são amplamente estimuladas pelas experiências literárias. Ao entrar em contato com personagens, cenários e situações fictícias, a criança amplia sua capacidade de criar imagens mentais, elaborar hipóteses e explorar novas possibilidades de compreensão da realidade. Abramovich (2006) destaca que ouvir histórias é uma experiência que alimenta a fantasia infantil e possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade. Dessa forma, a literatura contribui para a formação de indivíduos mais criativos e capazes de enfrentar desafios de maneira inovadora.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento emocional. As histórias apresentam situações que envolvem sentimentos como alegria, medo, tristeza, coragem, amizade e solidariedade, permitindo que as crianças reconheçam e compreendam suas próprias emoções. Por meio da identificação com personagens e enredos, elas encontram oportunidades para refletir sobre conflitos, desejos e experiências vivenciadas em seu cotidiano. Essa interação favorece o fortalecimento da autoestima, da empatia e da inteligência emocional.

No campo social, a literatura infantil auxilia na construção de valores e atitudes relacionadas à convivência humana. As narrativas frequentemente abordam temas como respeito, cooperação, diversidade e justiça, contribuindo para a formação ética das crianças. Colomer (2007) afirma que a literatura oferece experiências que ampliam a compreensão sobre diferentes formas de viver e pensar, favorecendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural.

Além disso, a literatura infantil desempenha importante função cultural. Os livros permitem que as crianças tenham acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade, conhecendo diferentes tradições, costumes, histórias e modos de vida. Essa experiência contribui para a formação da identidade cultural e para a ampliação do repertório de conhecimentos, fortalecendo a participação da criança na sociedade.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel fundamental na promoção do contato com a literatura. A oferta de experiências literárias diversificadas possibilita que as crianças desenvolvam habilidades essenciais para sua formação integral e construam uma relação positiva com a leitura desde os primeiros anos de vida. Assim, a literatura infantil constitui um recurso indispensável para o desenvolvimento humano, favorecendo aprendizagens que acompanham o indivíduo ao longo de toda a sua trajetória escolar e social.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A formação de leitores é um processo que se inicia nos primeiros anos de vida e depende da participação ativa de diferentes agentes educativos, especialmente da escola e do professor. Na Educação Infantil, o contato com a literatura deve ocorrer de maneira prazerosa, significativa e adequada às características da infância, possibilitando que as crianças desenvolvam interesse pelos livros e construam uma relação positiva com a leitura. Nesse contexto, a escola assume a responsabilidade de criar condições para que as experiências literárias façam parte do cotidiano infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a formação de leitores autônomos e críticos.

A instituição escolar representa, muitas vezes, o primeiro espaço em que a criança tem acesso sistemático aos livros e às práticas de leitura. Por esse motivo, é fundamental que a escola organize ambientes que favoreçam o contato com diferentes gêneros literários, proporcionando experiências diversificadas que estimulem a curiosidade e o prazer de ler. Bibliotecas, cantinhos de leitura, rodas de histórias e projetos literários constituem importantes estratégias para aproximar as crianças do universo dos livros e ampliar suas oportunidades de interação com a cultura escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca a importância de promover experiências que envolvam a oralidade, a escuta, a imaginação e o contato com diferentes manifestações da linguagem. Na Educação Infantil, essas práticas contribuem para o desenvolvimento da comunicação, da criatividade e da capacidade de expressão das crianças. Assim, a leitura literária deve estar integrada às propostas pedagógicas, sendo compreendida como uma experiência cultural e formativa.

Nesse processo, o professor exerce papel fundamental como mediador entre a criança e a literatura. Sua atuação vai além da simples leitura de histórias, envolvendo a criação de situações que despertem o interesse, a participação e a reflexão dos alunos. Segundo Abramovich (2006), ouvir histórias é uma das experiências mais importantes da infância, pois permite que as crianças viajem pelo imaginário, desenvolvam a sensibilidade e ampliem sua compreensão sobre o mundo. Dessa forma, a mediação realizada pelo professor influencia diretamente a maneira como a criança percebe e valoriza a leitura.

A contação de histórias constitui uma das práticas mais relevantes para a formação de leitores na Educação Infantil. Ao ouvir narrativas, as crianças entram em contato com diferentes personagens, conflitos e contextos, desenvolvendo habilidades relacionadas à interpretação, à imaginação e à linguagem. Além disso, esse momento fortalece vínculos afetivos entre professor e alunos, tornando a leitura uma experiência prazerosa e significativa.

Outro aspecto importante refere-se à seleção das obras literárias. O professor deve escolher livros que apresentem qualidade estética, riqueza de linguagem e conteúdos adequados à faixa etária das crianças. Coelho (2000) afirma que a literatura infantil deve proporcionar experiências capazes de estimular a criatividade, a reflexão e o desenvolvimento cultural. Por essa razão, é importante oferecer obras diversificadas que contemplem diferentes gêneros, autores e temáticas.A formação de leitores também depende da valorização da participação das crianças durante as atividades literárias. Perguntas, comentários, dramatizações, recontos e produções inspiradas nas histórias permitem que elas se tornem protagonistas do processo de leitura.

Segundo Colomer (2007), a interação com os textos literários favorece a construção de significados e amplia a capacidade de interpretação, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância.

Além disso, a escola deve promover uma cultura de leitura que envolva toda a comunidade escolar. Projetos de incentivo à leitura, feiras literárias, encontros com autores e atividades compartilhadas entre diferentes turmas fortalecem o contato das crianças com os livros e ampliam suas experiências leitoras. Essas iniciativas contribuem para que a leitura seja percebida como uma prática social relevante e prazerosa.

Portanto, a escola e o professor desempenham papel essencial na formação de leitores desde a primeira infância. Ao proporcionar experiências literárias significativas, organizar ambientes favoráveis à leitura e atuar como mediadores competentes, os educadores contribuem para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e culturais fundamentais para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Dessa maneira, a literatura infantil consolida-se como um importante instrumento para a educação e para a construção de uma sociedade mais leitora e consciente.

A FAMÍLIA E O INCENTIVO À LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A formação do hábito de leitura não ocorre exclusivamente no ambiente escolar. A família desempenha papel fundamental nesse processo, especialmente durante a primeira infância, período em que as crianças estabelecem seus primeiros contatos com a linguagem, as histórias e os livros. As experiências vivenciadas no ambiente familiar influenciam significativamente a maneira como a criança percebe a leitura, contribuindo para a construção de atitudes positivas em relação aos livros e ao conhecimento. Dessa forma, o incentivo familiar constitui um importante elemento para a formação de leitores desde os primeiros anos de vida.

O contato precoce com a leitura favorece o desenvolvimento da linguagem e amplia as oportunidades de aprendizagem. Quando pais, responsáveis ou outros familiares compartilham momentos de leitura com as crianças, criam situações que estimulam a comunicação, a imaginação e a curiosidade. Segundo Soares (2020), a inserção da criança em práticas sociais de leitura desde a infância contribui para sua aproximação com a cultura escrita e para a construção de competências fundamentais ao processo de alfabetização e letramento.

A leitura realizada no ambiente familiar também fortalece os vínculos afetivos entre adultos e crianças. Os momentos de contação de histórias, observação de livros ilustrados e conversas sobre narrativas criam experiências de interação que promovem segurança emocional e prazer pela leitura. Abramovich (2006) destaca que ouvir histórias possibilita à criança desenvolver a imaginação, compreender emoções e ampliar sua visão de mundo. Assim, além de favorecer a aprendizagem, a leitura torna-se uma experiência afetiva capaz de fortalecer as relações familiares.

Outro aspecto importante refere-se ao exemplo oferecido pelos adultos. As crianças aprendem observando comportamentos e reproduzindo práticas presentes em seu cotidiano. Quando convivem com familiares que valorizam os livros, realizam leituras frequentes e demonstram interesse pelo conhecimento, tendem a desenvolver atitudes semelhantes em relação à leitura. Nesse sentido, o incentivo familiar não depende apenas da leitura direta para a criança, mas também da criação de um ambiente em que os livros estejam presentes e sejam reconhecidos como fontes de informação, cultura e entretenimento.A literatura infantil oferece inúmeras possibilidades para a participação da família na formação leitora. A leitura compartilhada de contos, fábulas, poesias e histórias ilustradas permite que adultos e crianças conversem sobre personagens, acontecimentos e valores presentes nas narrativas. Essas interações favorecem o desenvolvimento da compreensão oral, do vocabulário e da capacidade de interpretação, além de estimular o pensamento crítico e a criatividade.

Entretanto, é importante reconhecer que nem todas as famílias possuem as mesmas condições de acesso aos livros e às práticas de leitura. Questões sociais, econômicas e culturais podem limitar as oportunidades de contato com a literatura. Nesse contexto, a escola assume papel relevante ao promover ações que aproximem as famílias dos projetos de leitura e ampliem o acesso aos materiais literários. Projetos de empréstimo de livros, oficinas de contação de histórias e encontros literários representam estratégias importantes para fortalecer a parceria entre escola e família.

De acordo com Colomer (2007), a formação de leitores depende da construção de uma comunidade leitora, na qual diferentes sujeitos compartilham experiências relacionadas à leitura. Assim, a participação da família deve ser compreendida como complemento às ações desenvolvidas pela escola, fortalecendo as oportunidades de contato da criança com os livros e com a literatura.

Além dos benefícios relacionados ao desenvolvimento da linguagem, o incentivo à leitura na primeira infância contribui para a formação cultural e cidadã das crianças. As histórias possibilitam o contato com diferentes modos de vida, tradições, valores e perspectivas, ampliando a compreensão sobre a diversidade humana. Dessa forma, a literatura favorece a construção de atitudes relacionadas ao respeito, à empatia e à convivência social.

Portanto, a família exerce papel indispensável na formação de leitores desde a primeira infância. Ao proporcionar experiências de leitura, valorizar os livros e participar ativamente do processo educativo, contribui para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e cultural das crianças. Em parceria com a escola, a família fortalece o gosto pela leitura e cria condições para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos, capazes de utilizar a leitura como instrumento de aprendizagem e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil desempenha papel fundamental na formação de leitores desde a primeira infância, constituindo-se como uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o contato com livros, histórias e diferentes manifestações literárias contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e das habilidades necessárias à construção do conhecimento.

As discussões apresentadas evidenciaram que a literatura infantil vai além do entretenimento, assumindo uma função educativa, cultural e social. Por meio das narrativas, as crianças ampliam seu repertório linguístico, desenvolvem a capacidade de interpretação, constroem valores e fortalecem competências relacionadas à comunicação e ao pensamento crítico. Dessa forma, a leitura literária constitui um elemento essencial para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Também foi possível destacar a importância da escola e do professor na promoção das experiências de leitura. A organização de ambientes leitores, a realização de práticas de contação de histórias e a mediação qualificada dos educadores contribuem para despertar o interesse das crianças pelos livros e para fortalecer sua relação com a literatura. Nesse contexto, o professor assume papel fundamental na construção de experiências significativas que favorecem a formação de leitores autônomos e participativos.

Além disso, a participação da família revelou-se indispensável para o desenvolvimento do hábito de leitura. As experiências vivenciadas no ambiente familiar influenciam diretamente a maneira como a criança percebe os livros e a leitura. Quando a família valoriza a literatura e participa ativamente das práticas leitoras, amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece os vínculos afetivos associados ao universo literário.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a formação de leitores deve ser compreendida como um processo contínuo e compartilhado entre escola, família e sociedade. Investir na literatura infantil desde os primeiros anos de vida significa promover o acesso à cultura, ao conhecimento e ao desenvolvimento humano. Assim, a valorização das práticas de leitura na infância representa uma estratégia fundamental para a formação de indivíduos mais críticos, criativos, reflexivos e preparados para participar ativamente da vida social.

Portanto, torna-se necessário fortalecer políticas, projetos e ações pedagógicas que ampliem o acesso das crianças à literatura de qualidade, reconhecendo a leitura como um direito e como um instrumento essencial para a educação e para a construção de uma sociedade mais democrática e culturalmente enriquecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

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

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 7. ed. São Paulo: Ática, 2017.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

AUTOR:VIVIANE CARDOSO OLIVEIRA

RESUMO

A afetividade constitui um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e para a construção das aprendizagens na infância. Na Educação Infantil, as relações afetivas estabelecidas entre crianças, professores, familiares e demais sujeitos do ambiente escolar influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nesse contexto, a criação de vínculos positivos favorece a segurança emocional, a participação nas atividades pedagógicas e a construção de conhecimentos significativos. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da afetividade no processo de aprendizagem na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Wallon (2007), Vygotsky (2007), Piaget (1998) e Cury (2003), além de documentos educacionais que orientam as práticas pedagógicas na primeira infância. Os resultados evidenciam que a afetividade está diretamente relacionada à aprendizagem, à socialização e ao fortalecimento da autonomia infantil. Conclui-se que a valorização das relações afetivas no contexto escolar contribui para a construção de ambientes acolhedores e para a promoção de uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Relações Interpessoais.

ABSTRACT

Affectivity is one of the fundamental elements for human development and the construction of learning during childhood. In Early Childhood Education, the affective relationships established among children, teachers, families, and other members of the school environment directly influence cognitive, emotional, and social development. In this context, the creation of positive bonds promotes emotional security, participation in pedagogical activities, and the construction of meaningful knowledge. This article aims to analyze the importance of affectivity in the learning process in Early Childhood Education, highlighting its contributions to children's overall development. This is a bibliographic study based on authors such as Wallon (2007), Vygotsky (2007), Piaget (1998), and Cury (2003), as well as educational documents that guide pedagogical practices in early childhood. The findings indicate that affectivity is directly related to learning, socialization, and the strengthening of children's autonomy. It is concluded that valuing affective relationships in the school context contributes to the construction of welcoming environments and promotes a more humanized, inclusive, and development-oriented education.

Keywords: Affectivity; Learning; Early Childhood Education; Child Development; Interpersonal Relationships.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois é nesse período que se consolidam importantes aprendizagens relacionadas aos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Nesse contexto, a afetividade ocupa um papel central no processo educativo, uma vez que as relações estabelecidas entre crianças, professores e familiares influenciam diretamente a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano. Assim, compreender a relação entre afetividade e aprendizagem torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas que promovam uma educação mais acolhedora, significativa e humanizada.

Durante muito tempo, os processos de ensino e aprendizagem foram analisados sob uma perspectiva predominantemente cognitiva, atribuindo maior importância aos aspectos intelectuais do desenvolvimento. Entretanto, estudos desenvolvidos por diferentes teóricos da educação e da psicologia demonstraram que as emoções, os sentimentos e as relações interpessoais exercem influência significativa sobre a maneira como as crianças aprendem e se relacionam com o ambiente escolar. Nesse sentido, a afetividade passou a ser reconhecida como um elemento indispensável para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Entre os estudiosos que contribuíram para essa compreensão destaca-se Henri Wallon, que atribuiu à afetividade um papel essencial no desenvolvimento humano. Para Wallon (2007), emoção e cognição constituem dimensões inseparáveis do processo de aprendizagem, sendo impossível compreender o desenvolvimento infantil sem considerar os aspectos afetivos presentes nas relações sociais. Segundo o autor, a criança constrói sua identidade e desenvolve suas capacidades cognitivas por meio das interações estabelecidas com as pessoas que fazem parte de seu contexto social.

As contribuições de Vygotsky (2007) também reforçam a importância da afetividade na aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação realizada pelos adultos um fator fundamental para a construção do conhecimento. Nesse processo, os vínculos afetivos favorecem a confiança, a participação e o engajamento das crianças nas atividades propostas, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Piaget (1998) também reconhece a relevância da afetividade no desenvolvimento infantil. Embora tenha enfatizado os aspectos cognitivos da aprendizagem, o autor compreende que a afetividade funciona como elemento motivador da ação humana, influenciando interesses, desejos e comportamentos. Dessa forma, os processos cognitivos e afetivos atuam de maneira complementar, contribuindo para a construção do conhecimento e para a formação da personalidade.

No ambiente escolar, a afetividade manifesta-se por meio das relações de cuidado, acolhimento, respeito e valorização das experiências infantis. A criação de um ambiente seguro e emocionalmente positivo favorece a participação das crianças, fortalece sua autoestima e contribui para a construção de vínculos que facilitam o processo de aprendizagem. De acordo com Cury (2003), educar não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas também em desenvolver competências emocionais que possibilitem aos indivíduos lidar com desafios, frustrações e relações interpessoais ao longo da vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também reconhece a importância das interações e dos vínculos afetivos na Educação Infantil, destacando que as experiências vivenciadas pelas crianças devem promover o desenvolvimento integral e a construção de relações pautadas no respeito, na cooperação e na valorização das diferenças.

Nesse contexto, a escola assume a responsabilidade de criar condições para que as crianças se sintam acolhidas, respeitadas e incentivadas a participar ativamente dos processos educativos.

Além da atuação da escola, a participação da família desempenha papel relevante na construção da afetividade e no desenvolvimento infantil. As experiências afetivas vivenciadas nos diferentes contextos sociais influenciam a forma como a criança percebe a si mesma, relaciona-se com os outros e enfrenta os desafios do cotidiano escolar. Dessa maneira, a parceria entre família e escola contribui para a formação de ambientes mais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a afetividade constitui um elemento fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das relações afetivas para o processo educativo, destacando a importância dos vínculos estabelecidos entre professores, crianças e famílias na construção de uma educação mais humanizada e significativa. Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se compreender como a valorização da afetividade pode contribuir para a promoção do desenvolvimento infantil e para o fortalecimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

A AFETIVIDADE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A afetividade constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento humano e exerce influência significativa na formação da personalidade, na construção das relações sociais e no processo de aprendizagem. Na infância, os vínculos afetivos estabelecidos com a família, os professores e outras crianças desempenham papel determinante na maneira como a criança percebe a si mesma, interage com o mundo e desenvolve suas capacidades cognitivas e emocionais. Dessa forma, compreender a importância da afetividade torna-se fundamental para a promoção de práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

O desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação entre diferentes aspectos da vida humana, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, a afetividade não deve ser compreendida como um elemento secundário, mas como parte integrante do processo de desenvolvimento.

Wallon (2007) destaca que emoção e inteligência estão profundamente interligadas, influenciando-se mutuamente ao longo da vida. Para o autor, as emoções representam uma das primeiras formas de comunicação da criança com o ambiente, contribuindo para a construção de sua identidade e para o estabelecimento de vínculos sociais.

Nos primeiros anos de vida, as experiências afetivas possuem grande impacto sobre o desenvolvimento da criança. O cuidado, o acolhimento e a atenção recebidos dos adultos favorecem a construção de sentimentos de segurança e confiança, elementos indispensáveis para a exploração do ambiente e para a aquisição de novos conhecimentos. Quando a criança se sente protegida e valorizada, tende a desenvolver maior autonomia, curiosidade e disposição para aprender. Assim, os vínculos afetivos constituem a base sobre a qual se estruturam importantes processos relacionados ao desenvolvimento humano.

As contribuições de Vygotsky (2007) reforçam a relevância das relações sociais na formação das crianças. Segundo o autor, o desenvolvimento ocorre por meio das interações estabelecidas com outras pessoas, sendo a aprendizagem um processo mediado culturalmente. Nesse sentido, a afetividade fortalece as interações sociais e favorece a participação da criança em experiências que contribuem para seu crescimento intelectual e emocional. As relações de confiança construídas com os adultos possibilitam que a criança se sinta segura para expressar ideias, fazer perguntas e enfrentar desafios presentes no processo de aprendizagem.

Piaget (1998) também reconhece a importância da afetividade para o desenvolvimento infantil. Embora tenha dedicado seus estudos principalmente aos aspectos cognitivos, o autor considera que os sentimentos e os interesses funcionam como forças motivadoras da ação humana. Dessa forma, a aprendizagem não depende apenas das capacidades intelectuais, mas também da motivação e do envolvimento emocional da criança com as situações de aprendizagem. Quando existe interesse e segurança afetiva, o processo de construção do conhecimento torna-se mais significativo e eficiente.

Além dos aspectos cognitivos, a afetividade contribui para o desenvolvimento emocional. As relações afetivas estabelecidas na infância auxiliam na construção da autoestima, da autoconfiança e da capacidade de lidar com sentimentos e emoções. Crianças que vivenciam experiências positivas de acolhimento e valorização tendem a desenvolver maior equilíbrio emocional e melhores condições para enfrentar desafios e situações de conflito. Essas competências são fundamentais para a formação de indivíduos capazes de estabelecer relações saudáveis e participar ativamente da vida social.

No campo social, a afetividade favorece o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças. Ao conviver com outras crianças e adultos em ambientes marcados pelo diálogo e pela valorização das relações humanas, a criança aprende a compartilhar experiências, compreender diferentes perspectivas e construir vínculos baseados no respeito mútuo. Essas aprendizagens contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e comprometidos com a convivência democrática.

Na Educação Infantil, a promoção da afetividade deve estar presente em todas as práticas pedagógicas. O acolhimento diário, a escuta atenta, o respeito às individualidades e a valorização das conquistas das crianças são atitudes que fortalecem os vínculos afetivos e favorecem o desenvolvimento integral. O ambiente escolar precisa ser organizado de forma que as crianças se sintam seguras, respeitadas e estimuladas a participar das atividades propostas, construindo relações positivas com colegas e educadores.

Portanto, a afetividade constitui um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a aprendizagem, a socialização e a formação da personalidade. Ao reconhecer a importância dos vínculos afetivos na Educação Infantil, a escola contribui para a construção de experiências mais significativas e para a promoção de uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças em todas as suas dimensões.

A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem na Educação Infantil está diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelas crianças em seus diferentes contextos de convivência. Entre os fatores que influenciam esse processo, a afetividade ocupa lugar de destaque, pois os vínculos estabelecidos entre crianças, professores e demais sujeitos do ambiente escolar contribuem significativamente para a construção do conhecimento. Dessa forma, compreender a relação entre afetividade e aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a motivação e o desenvolvimento integral das crianças.

Durante os primeiros anos de vida, a criança aprende por meio das interações que estabelece com o ambiente e com as pessoas ao seu redor. Nesse processo, os aspectos emocionais influenciam diretamente a maneira como ela percebe, interpreta e responde às situações de aprendizagem. Quando se sente acolhida, respeitada e valorizada, a criança demonstra maior confiança para explorar o ambiente, interagir com os colegas e participar das atividades propostas. Em contrapartida, ambientes marcados por insegurança, medo ou rejeição podem comprometer seu desenvolvimento e dificultar a construção de novos conhecimentos.

Segundo Wallon (2007), a afetividade exerce papel fundamental na organização da vida psíquica da criança, influenciando suas ações, interesses e comportamentos. Para o autor, emoção e inteligência constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano, atuando de forma integrada no processo de aprendizagem. Assim, não é possível compreender a construção do conhecimento sem considerar a influência dos aspectos afetivos presentes nas relações estabelecidas pela criança.

As contribuições de Vygotsky (2007) também evidenciam a importância da afetividade na aprendizagem. O autor defende que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelos adultos.

Nesse contexto, a relação afetiva entre professor e aluno favorece a criação de um ambiente propício à aprendizagem, estimulando a curiosidade, a participação e o interesse das crianças pelas atividades desenvolvidas. A confiança estabelecida entre educador e educando fortalece o processo de mediação e amplia as possibilidades de desenvolvimento.

Piaget (1998) afirma que a afetividade funciona como elemento motivador da atividade cognitiva. Embora o conhecimento seja construído por meio da ação da criança sobre o meio, os interesses, desejos e emoções influenciam diretamente sua disposição para aprender. Dessa forma, a motivação afetiva torna-se indispensável para que a criança se envolva nas experiências de aprendizagem e participe ativamente da construção do conhecimento.

No ambiente escolar, a afetividade manifesta-se em atitudes de acolhimento, respeito, escuta e valorização das experiências infantis. O professor que demonstra interesse pelas necessidades das crianças, respeita suas individualidades e reconhece seus avanços contribui para o fortalecimento da autoestima e da confiança dos alunos. Essas atitudes favorecem a criação de um clima positivo de aprendizagem, no qual as crianças sentem-se encorajadas a expressar opiniões, formular perguntas e enfrentar desafios.

Além de favorecer a aprendizagem cognitiva, a afetividade contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a convivência escolar. A capacidade de compartilhar, cooperar, respeitar regras e lidar com frustrações é construída por meio das interações estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil. Essas experiências auxiliam na formação de competências relacionadas à empatia, ao autocontrole e à resolução de conflitos, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece a importância das interações e das relações afetivas para o desenvolvimento infantil. O documento destaca que as experiências oferecidas na Educação Infantil devem promover a construção de vínculos, o respeito às diferenças e a participação ativa das crianças nos processos educativos. Dessa forma, a afetividade torna-se um elemento estruturante das práticas pedagógicas voltadas à primeira infância.

Outro aspecto relevante refere-se à influência da afetividade sobre a motivação para aprender. Crianças que estabelecem relações positivas com seus professores e colegas tendem a demonstrar maior interesse pelas atividades escolares e maior persistência diante das dificuldades. O sentimento de pertencimento ao grupo e a valorização de suas conquistas fortalecem a autoconfiança e favorecem o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à aprendizagem.

Portanto, a relação entre afetividade e aprendizagem é inseparável na Educação Infantil. Os vínculos afetivos estabelecidos no ambiente escolar criam condições favoráveis para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e duradouras. Assim, a valorização da afetividade nas práticas pedagógicas representa um importante caminho para a promoção de uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O professor desempenha papel fundamental na Educação Infantil, não apenas como mediador do conhecimento, mas também como responsável pela construção de vínculos afetivos que favorecem o desenvolvimento integral das crianças. As relações estabelecidas entre educador e educando influenciam diretamente a forma como a criança percebe a escola, participa das atividades pedagógicas e constrói conhecimentos. Nesse sentido, a afetividade constitui um elemento indispensável para a criação de ambientes educativos acolhedores, seguros e propícios à aprendizagem.

Na Educação Infantil, muitas crianças vivenciam suas primeiras experiências de socialização fora do ambiente familiar. Esse processo exige adaptação a novos espaços, rotinas e relações interpessoais, tornando fundamental a atuação do professor como figura de referência afetiva.

Quando a criança encontra um ambiente acolhedor e um educador sensível às suas necessidades, sente-se mais segura para explorar o ambiente, interagir com os colegas e participar das experiências de aprendizagem propostas.

Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da integração entre aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Dessa forma, as relações afetivas estabelecidas com os adultos possuem papel decisivo na construção da personalidade e no desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança. O professor, ao demonstrar atenção, respeito e cuidado, contribui para a formação da autoestima e da confiança, elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

A atuação docente baseada na afetividade não significa ausência de limites ou de intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, envolve a construção de relações pautadas no respeito mútuo, na escuta e na valorização das potencialidades de cada criança. Para Cury (2003), educar é desenvolver a inteligência emocional e promover experiências que auxiliem os alunos a compreender e administrar sentimentos, desafios e conflitos. Nesse contexto, o professor atua como mediador não apenas da aprendizagem acadêmica, mas também do desenvolvimento humano.

As contribuições de Vygotsky (2007) reforçam a importância da mediação realizada pelo educador no processo de aprendizagem. O autor destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e que o professor possui papel essencial na criação de situações que possibilitem avanços cognitivos e emocionais. Quando existe uma relação de confiança entre professor e aluno, a criança sente-se mais motivada a participar das atividades, expressar dúvidas e enfrentar desafios, ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

A escuta sensível constitui uma das principais características da prática pedagógica baseada na afetividade. Ouvir as crianças, respeitar seus sentimentos e considerar suas experiências contribui para a construção de um ambiente democrático e acolhedor.

Essa postura favorece o protagonismo infantil e fortalece os vínculos necessários para o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa nos processos educativos.

Outro aspecto relevante refere-se ao acolhimento das diferenças individuais. Cada criança possui características, ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades específicas. O professor que valoriza essas singularidades contribui para a construção de uma educação inclusiva e respeitosa. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as práticas pedagógicas devem promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas experiências, potencialidades e formas de expressão.

Além da relação com os alunos, o professor também exerce importante influência na construção das interações entre as crianças. Por meio da mediação de conflitos, do incentivo à cooperação e da promoção de atividades coletivas, contribui para o desenvolvimento de valores relacionados ao respeito, à empatia e à convivência democrática. Essas experiências fortalecem habilidades socioemocionais essenciais para a vida em sociedade e para a construção de relações saudáveis.

A formação continuada dos professores também se apresenta como um fator importante para o fortalecimento das práticas pedagógicas fundamentadas na afetividade. O conhecimento sobre desenvolvimento infantil, inteligência emocional e relações interpessoais permite que os educadores atuem de forma mais consciente e eficaz diante dos desafios presentes no cotidiano escolar. Investir na formação docente significa ampliar as possibilidades de construção de ambientes educativos mais humanizados e comprometidos com o bem-estar das crianças.

Diante dessas considerações, percebe-se que o professor ocupa posição central na promoção da afetividade e na construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil. Ao estabelecer vínculos positivos, acolher as diferenças, respeitar as individualidades e atuar como mediador do desenvolvimento infantil, o educador contribui para a formação de crianças mais seguras, autônomas e participativas.

Assim, a afetividade consolida-se como um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral da criança.

A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE

A construção da afetividade na infância não ocorre de maneira isolada, mas por meio das relações estabelecidas nos diferentes espaços de convivência da criança. Entre esses espaços, a família e a escola ocupam posição de destaque, pois representam os principais ambientes de desenvolvimento, socialização e aprendizagem durante os primeiros anos de vida. Nesse contexto, a parceria entre família e escola torna-se essencial para fortalecer os vínculos afetivos e promover condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança.

A família constitui o primeiro grupo social com o qual a criança estabelece contato. É nesse ambiente que ocorrem as primeiras experiências relacionadas ao afeto, à comunicação, à convivência e à construção da identidade. Os vínculos construídos nesse contexto influenciam diretamente a forma como a criança se relaciona com outras pessoas e enfrenta os desafios presentes em seu cotidiano. Quando a criança vivencia relações baseadas no cuidado, no respeito e na segurança emocional, desenvolve maior confiança para explorar o mundo e participar de novas experiências de aprendizagem.

Ao ingressar na Educação Infantil, a criança amplia seu universo social e passa a conviver com novos adultos e colegas. Esse processo de adaptação torna a atuação conjunta entre família e escola ainda mais importante. A continuidade dos vínculos afetivos entre os diferentes contextos contribui para que a criança se sinta acolhida e segura diante das mudanças que acompanham sua inserção no ambiente escolar. Nesse sentido, a comunicação entre familiares e educadores favorece a compreensão das necessidades, interesses e particularidades de cada criança.

Segundo Oliveira (2019), a parceria entre família e escola constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a construção de ações educativas coerentes e complementares. Quando existe diálogo entre esses dois espaços, tornam-se maiores as oportunidades de acompanhar o desenvolvimento da criança, identificar dificuldades e promover estratégias que favoreçam sua aprendizagem e bem-estar emocional.

A participação da família na vida escolar também contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento da criança. Quando os responsáveis demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas na escola, acompanham o processo educativo e valorizam as experiências de aprendizagem, a criança tende a perceber a educação como algo importante e significativo. Essa valorização fortalece a autoestima, a motivação e o envolvimento nas atividades pedagógicas.

A escola, por sua vez, deve criar estratégias que favoreçam a aproximação das famílias e estimulem sua participação nas ações educativas. Reuniões, projetos pedagógicos, eventos culturais, momentos de acolhimento e canais permanentes de comunicação constituem importantes instrumentos para fortalecer essa parceria. Mais do que informar sobre o desempenho das crianças, esses momentos devem possibilitar a construção de relações baseadas no diálogo, na confiança e na cooperação.

Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. Dessa forma, quanto mais articuladas forem as relações entre os diferentes contextos de convivência da criança, maiores serão as oportunidades para a construção de aprendizagens significativas. A atuação conjunta entre família e escola favorece a criação de ambientes coerentes e acolhedores, nos quais a criança encontra apoio para desenvolver suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de valores relacionados ao respeito, à empatia e à convivência democrática. Quando família e escola compartilham princípios educativos semelhantes, tornam-se mais efetivas as ações voltadas para a formação ética e cidadã das crianças. A valorização das relações afetivas contribui para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao outro, fortalecendo a capacidade de diálogo, cooperação e resolução de conflitos.

Além disso, a parceria entre família e escola favorece a identificação de necessidades específicas das crianças e possibilita intervenções mais adequadas diante de situações que possam comprometer seu desenvolvimento. O acompanhamento conjunto permite compreender melhor os aspectos emocionais, comportamentais e pedagógicos envolvidos no processo educativo, fortalecendo as ações voltadas ao desenvolvimento integral.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a parceria entre família e escola representa um dos pilares para a construção da afetividade na Educação Infantil. A colaboração entre esses dois contextos favorece a criação de ambientes seguros, acolhedores e estimulantes, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da aprendizagem das crianças. Assim, fortalecer essa relação significa investir em uma educação mais humanizada, capaz de promover o desenvolvimento integral e a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados, socialmente participativos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que as relações afetivas estabelecidas entre crianças, professores, familiares e demais integrantes da comunidade escolar exercem influência direta sobre os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como um processo intelectual, mas como uma experiência que envolve emoções, vínculos e interações humanas.

A análise dos referenciais teóricos evidenciou que a afetividade e a cognição são dimensões interdependentes, atuando de maneira complementar na formação da criança. As contribuições de autores como Wallon, Vygotsky e Piaget demonstram que os vínculos afetivos favorecem a motivação, a participação, a segurança emocional e o interesse pelas atividades de aprendizagem. Quando a criança se sente acolhida, respeitada e valorizada, amplia suas possibilidades de explorar o ambiente, construir conhecimentos e desenvolver sua autonomia.

Também foi possível observar que o professor desempenha papel fundamental na promoção da afetividade no contexto escolar. Sua atuação como mediador das aprendizagens e das relações interpessoais contribui para a construção de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. A escuta sensível, o respeito às individualidades, a valorização das potencialidades e a promoção de interações positivas representam práticas essenciais para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à parceria entre família e escola. A articulação entre esses dois espaços favorece a construção de experiências educativas mais consistentes e significativas, fortalecendo a autoestima, a confiança e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Quando família e escola atuam de forma colaborativa, ampliam-se as possibilidades de compreender as necessidades infantis e de promover ações que contribuam para o desenvolvimento integral.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a afetividade deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A construção de relações baseadas no respeito, na empatia, no acolhimento e na valorização das diferenças favorece não apenas a aprendizagem, mas também a formação de indivíduos mais seguros, autônomos e preparados para a convivência social. Assim, investir na afetividade significa investir em uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento pleno da criança.

Portanto, torna-se necessário que educadores, famílias e instituições escolares reconheçam a importância dos vínculos afetivos como elementos estruturantes do processo educativo. A promoção de ambientes emocionalmente saudáveis e acolhedores contribui para o fortalecimento das aprendizagens, para o desenvolvimento da cidadania e para a formação de sujeitos capazes de construir relações mais respeitosas e solidárias ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CURY, Augusto. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

TIBA, Içami. Quem ama, educa!. São Paulo: Integrare, 2002.

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

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

WEIL, Pierre. Relações humanas na família e no trabalho. 56. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WINNICOTT, Donald Woods. A criança e o seu mundo. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

AUTOR:GLAUCE MOTA DE FRANÇA FERREIRA

RESUMO

A inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil tem provocado debates significativos acerca de suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Em uma sociedade cada vez mais conectada, os recursos tecnológicos passaram a fazer parte do cotidiano infantil, exigindo que a escola reflita sobre formas adequadas de incorporá-los às práticas pedagógicas. O objetivo deste estudo é discutir os limites e as possibilidades do uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, destacando a importância da mediação pedagógica para garantir experiências educativas significativas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que discutem educação, infância e tecnologias, como Vygotsky (2007), Moran (2018), Kenski (2012), BNCC (2018) e Lévy (1999). Os resultados indicam que as tecnologias digitais podem favorecer a aprendizagem, a criatividade, a comunicação e a interação quando utilizadas de forma planejada e intencional. Contudo, o uso excessivo ou descontextualizado pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento infantil, especialmente nas dimensões social, emocional e motora. Conclui-se que o papel do professor é fundamental para selecionar recursos adequados, promover experiências equilibradas e assegurar que as tecnologias sejam utilizadas como ferramentas complementares ao processo educativo, respeitando as especificidades da infância e contribuindo para a construção de conhecimentos significativos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tecnologias Digitais; Mediação Pedagógica; Aprendizagem; Infância.

ABSTRACT

The inclusion of digital technologies in Early Childhood Education has generated significant debates regarding their contributions to children's integral development. In an increasingly connected society, technological resources have become part of children's daily lives, requiring schools to reflect on appropriate ways to incorporate them into pedagogical practices. This study aims to discuss the limits and possibilities of using digital technologies in Early Childhood Education, highlighting the importance of pedagogical mediation to ensure meaningful educational experiences. This is a bibliographic study based on authors who discuss education, childhood, and technologies, such as Vygotsky (2007), Moran (2018), Kenski (2012), BNCC (2018), and Lévy (1999). The results indicate that digital technologies can promote learning, creativity, communication, and interaction when used in a planned and intentional manner. However, excessive or decontextualized use may cause harm to children's development, particularly in social, emotional, and motor dimensions. It is concluded that the teacher's role is essential in selecting appropriate resources, promoting balanced experiences, and ensuring that technologies are used as complementary tools in the educational process, respecting childhood characteristics and contributing to meaningful knowledge construction.

Keywords: Early Childhood Education; Digital Technologies; Pedagogical Mediation; Learning; Childhood.

INTRODUÇÃO

A expansão das tecnologias digitais transformou profundamente as formas de comunicação, interação e produção do conhecimento na sociedade contemporânea. As crianças, desde muito cedo, convivem com dispositivos eletrônicos, aplicativos, jogos digitais e diferentes recursos tecnológicos, tornando-se participantes de uma cultura digital que influencia seus modos de aprender e se relacionar com o mundo.

Nesse contexto, a Educação Infantil é desafiada a refletir sobre a presença das tecnologias no ambiente escolar, buscando compreender suas potencialidades e seus limites. A discussão não se restringe à simples utilização de equipamentos tecnológicos, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança e promovam experiências educativas significativas.

Segundo Kenski (2012), as tecnologias modificam as formas de ensinar e aprender, exigindo novas estratégias pedagógicas e novas competências dos educadores. Entretanto, a utilização desses recursos deve ocorrer de maneira crítica e planejada, considerando as necessidades e especificidades da infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de proporcionar às crianças experiências diversificadas que favoreçam a exploração, a criatividade, a comunicação e a construção de conhecimentos, podendo as tecnologias digitais constituir recursos relevantes nesse processo quando utilizadas adequadamente (BRASIL, 2018).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar os limites e as possibilidades das tecnologias digitais na Educação Infantil, enfatizando o papel da mediação pedagógica na construção de práticas educativas que integrem inovação, desenvolvimento infantil e aprendizagem significativa.

DESENVOLVIMENTO

AS POSSIBILIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença das tecnologias digitais na Educação Infantil tem se tornado cada vez mais frequente em razão das transformações sociais e culturais promovidas pela expansão das tecnologias da informação e da comunicação. As crianças da atualidade convivem desde cedo com dispositivos digitais, como smartphones, tablets, televisores inteligentes e computadores, o que torna necessário que a escola compreenda essas novas formas de interação e as incorpore de maneira pedagógica ao processo educativo.

Quando utilizadas de forma planejada e mediada, as tecnologias digitais podem ampliar as oportunidades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e comunicativo das crianças. Mais do que instrumentos de entretenimento, esses recursos podem ser empregados como ferramentas que estimulam a curiosidade, a criatividade, a exploração e a construção do conhecimento.

Segundo Lévy (1999), a cibercultura representa uma nova forma de produção e compartilhamento de saberes, permitindo que os indivíduos participem ativamente da construção do conhecimento. Embora a Educação Infantil exija cuidados específicos relacionados ao desenvolvimento da criança, é possível utilizar recursos digitais para promover experiências significativas e adequadas à faixa etária.

Nesse contexto, a utilização de vídeos educativos, histórias digitais, músicas interativas, aplicativos pedagógicos e jogos digitais contribui para diversificar as estratégias de ensino. Esses recursos possibilitam a exploração de diferentes linguagens, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, da imaginação, da coordenação motora e da expressão artística. Além disso, permitem que as crianças interajam com conteúdos de maneira mais dinâmica, despertando maior interesse e participação nas atividades propostas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca a importância de garantir às crianças experiências que promovam a exploração, a expressão, a comunicação e o conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem atuar como instrumentos que enriquecem as práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de acesso a diferentes formas de linguagem e conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial das tecnologias para estimular a criatividade infantil. Ferramentas digitais voltadas para desenho, produção de imagens, contação de histórias e criação de narrativas permitem que as crianças expressem suas ideias, sentimentos e percepções de forma lúdica e significativa. Ao produzir conteúdos, elas deixam de ser apenas consumidoras de informações e passam a atuar como protagonistas de suas aprendizagens.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação de instrumentos culturais. As tecnologias digitais podem ser compreendidas como instrumentos culturais contemporâneos que, quando inseridos em situações educativas intencionais, favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nesse processo, a interação entre professor, criança e recurso tecnológico torna-se fundamental para a construção de conhecimentos significativos.

Além disso, os recursos digitais podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem. A utilização de histórias animadas, vídeos educativos e aplicativos interativos favorece a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da compreensão oral e a construção de habilidades relacionadas à escuta e à expressão verbal. Essas experiências são particularmente importantes na Educação Infantil, etapa em que a linguagem ocupa papel central no desenvolvimento da criança.

As tecnologias digitais também podem favorecer práticas inclusivas. Recursos de acessibilidade, como softwares com comandos de voz, imagens ampliadas, legendas e conteúdos multimodais, ampliam as possibilidades de participação de crianças com diferentes necessidades educacionais. Dessa forma, a tecnologia pode contribuir para a construção de ambientes mais inclusivos e democráticos, garantindo o acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

Outro benefício está relacionado à aproximação entre escola e família. Ferramentas digitais permitem maior comunicação entre educadores e responsáveis, possibilitando o compartilhamento de registros das atividades desenvolvidas, orientações pedagógicas e acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Essa parceria fortalece o processo educativo e contribui para a construção de uma educação mais integrada.

Moran (2018, p. 12) ressalta que:

“As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, tornando a aprendizagem mais aberta, flexível e personalizada.”

Essa perspectiva evidencia que os recursos tecnológicos podem enriquecer as experiências educativas quando articulados a metodologias que valorizem a participação ativa das crianças. Contudo, seu potencial não está nos equipamentos em si, mas na forma como são utilizados pelos educadores para promover aprendizagens significativas.

Portanto, as tecnologias digitais oferecem inúmeras possibilidades para a Educação Infantil, contribuindo para a diversificação das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de múltiplas linguagens, a promoção da criatividade e o fortalecimento das interações. Entretanto, tais benefícios dependem da atuação consciente do professor, do planejamento pedagógico e da compreensão de que a tecnologia deve estar a serviço do desenvolvimento integral da criança, complementando — e nunca substituindo — as experiências fundamentais de brincar, interagir e explorar o mundo.

LIMITES E DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A crescente presença das tecnologias digitais na vida das crianças tem provocado importantes reflexões sobre os desafios relacionados à sua utilização na Educação Infantil. Embora esses recursos ofereçam inúmeras possibilidades pedagógicas, sua inserção no contexto educacional exige cautela, planejamento e conhecimento sobre as características do desenvolvimento infantil. O debate não se concentra apenas nos benefícios das tecnologias, mas também nos possíveis impactos decorrentes de seu uso inadequado ou excessivo.

Um dos principais desafios refere-se ao tempo de exposição às telas. Durante a primeira infância, as crianças encontram-se em uma fase fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Nessa etapa, experiências concretas, brincadeiras, movimentos corporais e interações presenciais são essenciais para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento das capacidades humanas. Quando o uso de dispositivos digitais ocupa grande parte do cotidiano infantil, pode ocorrer uma redução dessas experiências fundamentais, comprometendo aspectos importantes do desenvolvimento.

Pesquisas na área da infância têm demonstrado que o excesso de tempo diante das telas pode influenciar negativamente a qualidade do sono, a capacidade de atenção, o desenvolvimento da linguagem e as habilidades sociais. Além disso, a diminuição das atividades físicas pode contribuir para o aumento do sedentarismo infantil, gerando impactos na saúde e no bem-estar das crianças. Por essa razão, especialistas defendem que o uso das tecnologias deve ocorrer de forma equilibrada e sempre associado a outras experiências educativas e recreativas.

Outro limite importante está relacionado à substituição das interações humanas pelas interações mediadas por dispositivos digitais. A Educação Infantil fundamenta-se na convivência, na troca de experiências e na construção de vínculos afetivos. As relações estabelecidas entre crianças, professores e familiares desempenham papel essencial no desenvolvimento da linguagem, da empatia, da cooperação e da autonomia. Quando a tecnologia assume um papel central e excessivo, existe o risco de enfraquecer oportunidades de interação social direta, indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança.Também é necessário considerar que nem todos os recursos digitais disponíveis apresentam qualidade pedagógica adequada. Muitos aplicativos, jogos e conteúdos destinados ao público infantil priorizam estímulos visuais rápidos e repetitivos, sem objetivos educacionais claros. Nessas situações, a tecnologia pode funcionar apenas como entretenimento, sem contribuir efetivamente para a aprendizagem. Isso evidencia a importância de uma análise criteriosa dos materiais utilizados no ambiente escolar, considerando sua relevância pedagógica, adequação à faixa etária e potencial educativo.

A formação dos professores constitui outro desafio significativo. A integração das tecnologias ao currículo escolar exige conhecimentos específicos que vão além do domínio técnico dos equipamentos. O educador precisa compreender como utilizar esses recursos de forma crítica e significativa, articulando-os aos objetivos de aprendizagem e às necessidades das crianças. Entretanto, muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades devido à ausência de formação continuada ou ao acesso limitado a programas de capacitação voltados para a educação digital.

Além da formação docente, a infraestrutura das instituições de ensino também influencia diretamente a qualidade da utilização das tecnologias. Muitas escolas, especialmente as públicas, enfrentam limitações relacionadas à disponibilidade de equipamentos, acesso à internet e manutenção dos recursos tecnológicos. Essas dificuldades podem comprometer a implementação de propostas pedagógicas inovadoras e ampliar desigualdades educacionais entre diferentes contextos sociais.

Outro aspecto que merece atenção é a questão da segurança digital. Embora as crianças da Educação Infantil utilizem tecnologias geralmente sob supervisão de adultos, é fundamental que a escola e as famílias desenvolvam práticas de proteção relacionadas ao uso da internet e de dispositivos digitais. A exposição a conteúdos inadequados, a coleta indevida de dados e os riscos associados aos ambientes virtuais exigem cuidados permanentes por parte dos responsáveis e educadores.

Também se destaca a necessidade de preservar a essência da infância no contexto educacional. O brincar livre, a exploração dos espaços, o contato com a natureza, as atividades artísticas e as experiências sensoriais continuam sendo elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. A incorporação das tecnologias não deve reduzir ou substituir essas vivências, mas complementá-las de forma equilibrada e contextualizada. O desafio consiste em integrar os recursos digitais sem comprometer experiências que favorecem a imaginação, a criatividade e as relações humanas.

Outro ponto relevante refere-se às desigualdades de acesso às tecnologias. Embora muitas crianças tenham contato frequente com dispositivos digitais em casa, outras vivem em contextos marcados pela exclusão digital. Essa realidade evidencia a importância de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso às tecnologias e para a redução das desigualdades educacionais. A escola pode desempenhar papel importante nesse processo, oferecendo oportunidades de acesso e aprendizagem digital de maneira inclusiva e equitativa.

Diante desses desafios, torna-se evidente que a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil requer equilíbrio, intencionalidade pedagógica e constante reflexão. O potencial educativo desses recursos depende da forma como são incorporados às práticas escolares e da capacidade dos educadores de promover experiências que valorizem tanto as inovações tecnológicas quanto as necessidades próprias da infância. Assim, os limites das tecnologias não devem ser compreendidos como impedimentos para sua utilização, mas como aspectos que exigem atenção para que seu uso contribua efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil não pode ser limitada à presença de equipamentos tecnológicos no ambiente escolar. O aspecto mais relevante nesse processo é a forma como esses recursos são utilizados pedagogicamente. Nesse contexto, a mediação pedagógica assume papel central, pois é por meio da atuação intencional do professor que as tecnologias se transformam em instrumentos capazes de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A mediação pedagógica pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas pelo educador para orientar, estimular e acompanhar o processo de construção do conhecimento. Na Educação Infantil, essa mediação torna-se ainda mais importante devido às especificidades da infância, período marcado pela descoberta do mundo, pela curiosidade, pelas brincadeiras e pelas interações sociais.

Assim, as tecnologias digitais devem ser inseridas em práticas educativas que respeitem essas características e contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por indivíduos mais experientes. A aprendizagem não acontece de forma isolada, mas por meio da relação entre a criança, os conhecimentos culturais e os sujeitos que participam de seu processo educativo. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais podem atuar como instrumentos mediadores, desde que sejam utilizadas em situações pedagógicas planejadas e orientadas pelo professor.

O educador desempenha a função de selecionar recursos adequados às necessidades e aos interesses das crianças, considerando sua faixa etária, nível de desenvolvimento e objetivos de aprendizagem. Essa seleção exige uma análise cuidadosa dos materiais digitais disponíveis, uma vez que nem todos os aplicativos, jogos ou plataformas apresentam qualidade pedagógica suficiente para contribuir efetivamente para o desenvolvimento infantil. A escolha dos recursos deve priorizar experiências que estimulem a criatividade, a investigação, a resolução de problemas, a comunicação e a participação ativa das crianças.

Além da seleção dos recursos, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem que integrem as tecnologias às demais experiências educativas. As atividades digitais não devem ocorrer de maneira isolada ou desconectada do currículo, mas articuladas às brincadeiras, às interações, às práticas artísticas, às experiências corporais e aos projetos pedagógicos desenvolvidos na instituição. Dessa forma, a tecnologia passa a ser compreendida como um recurso complementar, capaz de enriquecer as experiências de aprendizagem sem substituir as vivências essenciais da infância.A mediação pedagógica também envolve o estímulo à participação ativa das crianças. Em vez de utilizar as tecnologias apenas para transmissão de conteúdos, o professor pode criar situações em que os alunos explorem, investiguem, façam perguntas, construam hipóteses e produzam conhecimentos. Essa abordagem favorece o protagonismo infantil e contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico desde os primeiros anos de escolarização.

Outro aspecto importante refere-se à construção de experiências colaborativas. As tecnologias digitais podem favorecer atividades realizadas em grupo, promovendo o diálogo, a cooperação e a troca de ideias entre as crianças. Nessas situações, o professor atua como mediador das interações, incentivando o respeito às diferenças, a escuta dos colegas e a construção coletiva de soluções para os desafios propostos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca que a Educação Infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem relacionados à convivência, à participação, à exploração, à expressão, ao brincar e ao conhecimento de si. A utilização das tecnologias digitais deve estar alinhada a esses princípios, contribuindo para ampliar as oportunidades de aprendizagem sem comprometer as experiências fundamentais que caracterizam a infância. A mediação pedagógica é o elemento que garante essa articulação entre inovação tecnológica e desenvolvimento infantil.

A relação entre escola e família também constitui uma dimensão importante da mediação pedagógica. Considerando que as crianças utilizam tecnologias tanto em ambientes escolares quanto domésticos, torna-se necessário estabelecer um diálogo constante entre educadores e responsáveis. O compartilhamento de orientações sobre o uso adequado dos recursos digitais pode contribuir para a construção de práticas mais equilibradas e coerentes, favorecendo o desenvolvimento saudável das crianças.

Outro desafio enfrentado pelos professores está relacionado à necessidade de formação continuada. A rápida evolução das tecnologias exige atualização permanente dos profissionais da educação para que possam compreender as potencialidades e limitações dos recursos digitais disponíveis. A formação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também reflexões pedagógicas, éticas e metodológicas relacionadas ao uso das tecnologias na Educação Infantil.

Nesse cenário, o professor deixa de ser um simples transmissor de informações e assume o papel de facilitador, orientador e organizador das experiências de aprendizagem. Sua função consiste em criar ambientes educativos que favoreçam a participação das crianças, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em uma sociedade cada vez mais digitalizada. A tecnologia, por si só, não garante aprendizagem; é a ação pedagógica intencional que atribui significado aos recursos utilizados.

Portanto, a mediação pedagógica representa o principal fator para que as tecnologias digitais contribuam efetivamente para a Educação Infantil. Quando orientadas por objetivos claros, fundamentadas em práticas pedagógicas significativas e articuladas às necessidades das crianças, as tecnologias podem enriquecer o processo educativo, ampliar oportunidades de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento integral. Dessa forma, a atuação consciente e crítica do professor torna-se indispensável para que os recursos digitais sejam utilizados de maneira ética, equilibrada e educativa, fortalecendo o papel da escola na formação das crianças para os desafios do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço das tecnologias digitais tem provocado profundas transformações na sociedade contemporânea, influenciando as formas de comunicação, interação e construção do conhecimento. Nesse contexto, a Educação Infantil é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, considerando que as crianças estão cada vez mais inseridas em uma cultura digital desde os primeiros anos de vida. Assim, torna-se necessário compreender como os recursos tecnológicos podem ser incorporados ao ambiente escolar de maneira que contribuam efetivamente para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem significativa.

Ao longo deste estudo, foi possível observar que as tecnologias digitais apresentam inúmeras possibilidades para a Educação Infantil. Quando utilizadas de forma planejada e intencional, podem favorecer a criatividade, a comunicação, a curiosidade, a investigação e a construção do conhecimento. Recursos como jogos educativos, histórias digitais, vídeos interativos e aplicativos pedagógicos ampliam as experiências de aprendizagem e possibilitam o desenvolvimento de múltiplas linguagens, tornando o processo educativo mais dinâmico e participativo.

Entretanto, também foram identificados limites e desafios relacionados à utilização desses recursos. O uso excessivo de telas, a substituição de experiências concretas por atividades digitais, a redução das interações sociais presenciais, a falta de formação adequada dos professores e as desigualdades de acesso às tecnologias são aspectos que exigem atenção por parte das instituições educacionais, das famílias e dos gestores públicos. Esses fatores demonstram que a simples presença da tecnologia não garante melhorias na aprendizagem nem no desenvolvimento infantil.

Nesse cenário, a mediação pedagógica destaca-se como elemento fundamental para a utilização adequada das tecnologias digitais na Educação Infantil. O professor exerce papel essencial ao selecionar recursos apropriados, organizar experiências educativas significativas e promover interações que favoreçam a construção do conhecimento. Sua atuação garante que a tecnologia seja utilizada como ferramenta complementar ao processo educativo, sem substituir práticas fundamentais da infância, como o brincar, a convivência, a exploração e a interação com o meio.

Conclui-se, portanto, que as tecnologias digitais podem contribuir significativamente para a Educação Infantil quando inseridas em propostas pedagógicas fundamentadas, críticas e alinhadas às necessidades das crianças. Mais do que incorporar equipamentos ao ambiente escolar, é necessário desenvolver práticas que valorizem o equilíbrio entre inovação tecnológica e experiências humanas, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. Dessa forma, a escola poderá utilizar os recursos digitais como aliados na promoção de uma educação mais inclusiva, criativa e significativa, preparando as crianças para participar de forma consciente e responsável da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 6 jun. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o Novo Ritmo da Informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Mais Profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação: Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. Rio de Janeiro: SBP, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia e Educação: Novas Formas de Aprender, Ensinar e Produzir Conhecimento. São Paulo: Avercamp, 2005.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VALENTE, José Armando. O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

UNESCO. Tecnologias para a Transformação da Educação: Recomendações para Políticas Educacionais. Paris: UNESCO, 2023.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação: Conceitos, Experiências e Diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. O que é Mídia-Educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

PRETTO, Nelson De Luca. Uma Escola sem/com Futuro: Educação e Multimídia. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

AUTOR: MARIA ANGÉLICA DOS SANTOS.

RESUMO

A construção de uma educação inclusiva constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas das políticas educacionais contemporâneas. Nesse contexto, o conceito de neurodiversidade tem ganhado destaque por reconhecer que diferenças neurológicas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia e outras condições, fazem parte da diversidade humana e não devem ser compreendidas exclusivamente sob uma perspectiva patologizante. O presente estudo tem como objetivo discutir a relação entre educação inclusiva e neurodiversidade, destacando estratégias pedagógicas que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes em uma perspectiva democrática. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que discutem inclusão, diversidade e práticas pedagógicas, como Mantoan (2015), Freire (2021), Vygotsky (2007), Serra (2018) e Glat (2007). Os resultados apontam que a valorização das diferenças, associada à adoção de metodologias flexíveis e práticas pedagógicas inclusivas, contribui significativamente para a construção de ambientes educacionais mais equitativos. Conclui-se que a educação inclusiva exige mudanças estruturais, curriculares e atitudinais, promovendo o respeito às singularidades dos estudantes e fortalecendo o direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Neurodiversidade; Práticas Pedagógicas; Inclusão Escolar; Diversidade.

ABSTRACT

Inclusive education represents one of the greatest challenges and, at the same time, one of the most important achievements of contemporary educational policies. In this context, the concept of neurodiversity has gained prominence by recognizing that neurological differences, such as Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), dyslexia, and other conditions, are part of human diversity and should not be understood exclusively from a pathological perspective. This study aims to discuss the relationship between inclusive education and neurodiversity, highlighting pedagogical strategies that promote participation, learning, and development for all students within a democratic perspective. This bibliographic research is based on authors who discuss inclusion, diversity, and pedagogical practices, such as Mantoan (2015), Freire (2021), Vygotsky (2007), Serra (2018), and Glat (2007). The results indicate that valuing differences, combined with flexible methodologies and inclusive educational practices, significantly contributes to the construction of more equitable educational environments. It is concluded that inclusive education requires structural, curricular, and attitudinal changes, promoting respect for students' singularities and strengthening the right to quality education for all.

Keywords: Inclusive Education; Neurodiversity; Pedagogical Practices; School Inclusion; Diversity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um importante princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, fundamentada na defesa do direito de todos os indivíduos ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ambiente escolar. Essa perspectiva busca superar modelos excludentes que historicamente segregaram estudantes considerados diferentes dos padrões estabelecidos pela sociedade e pelo sistema educacional.

Nesse cenário, o conceito de neurodiversidade emerge como uma abordagem que reconhece as diferenças neurológicas como manifestações naturais da diversidade humana. Em vez de compreender condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os transtornos específicos de aprendizagem apenas sob uma ótica clínica, a neurodiversidade propõe a valorização das singularidades e potencialidades de cada indivíduo.

A escola desempenha papel fundamental na promoção de práticas inclusivas que respeitem as diferenças e garantam oportunidades equitativas de aprendizagem. Para isso, torna-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas que considerem as necessidades específicas dos estudantes, favorecendo sua participação ativa no processo educativo.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar implica uma transformação profunda da cultura, das práticas e das políticas educacionais, exigindo que a escola se adapte às necessidades dos alunos, e não o contrário. Essa mudança pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da educação democrática.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre educação inclusiva e neurodiversidade, destacando estratégias pedagógicas que contribuam para a construção de uma escola democrática, acessível e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE: FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

A educação inclusiva representa uma mudança significativa na forma de compreender o processo educativo e o papel da escola na sociedade contemporânea. Diferentemente dos modelos tradicionais, que muitas vezes promoveram a segregação de estudantes considerados diferentes dos padrões estabelecidos, a perspectiva inclusiva defende que todos os indivíduos têm direito de aprender juntos, compartilhando os mesmos espaços educativos e participando ativamente das experiências de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a garantia de condições efetivas para a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes.

A consolidação da educação inclusiva está diretamente relacionada aos avanços dos direitos humanos e à defesa da igualdade de oportunidades. Documentos nacionais e internacionais passaram a reconhecer que a diversidade é uma característica inerente à condição humana e que os sistemas educacionais devem estar preparados para acolher as diferenças. Dessa forma, a inclusão escolar tornou-se um princípio fundamental para a construção de sociedades mais justas, democráticas e igualitárias.

Nesse contexto, o conceito de neurodiversidade tem adquirido crescente relevância nas discussões educacionais. O termo surgiu a partir dos movimentos de defesa dos direitos das pessoas autistas e posteriormente passou a abranger diferentes formas de funcionamento neurológico, incluindo condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, síndrome de Tourette e outras características neurocognitivas. A perspectiva da neurodiversidade propõe compreender essas diferenças não como déficits ou anormalidades, mas como variações naturais da diversidade humana.

Essa abordagem representa uma ruptura com concepções exclusivamente médicas que, durante muito tempo, centraram-se nas limitações dos indivíduos. Ao reconhecer a diversidade neurológica como parte da pluralidade humana, a neurodiversidade contribui para a valorização das potencialidades dos estudantes e para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e respeitosas. Isso não significa ignorar as necessidades específicas de apoio, mas compreender que tais necessidades devem ser atendidas sem comprometer a dignidade, a autonomia e a participação social dos indivíduos.

De acordo com Mantoan (2015), a educação inclusiva exige uma transformação profunda da escola, envolvendo mudanças nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas relações estabelecidas no ambiente educacional. A autora destaca que a inclusão não consiste em adaptar o estudante ao sistema escolar, mas em transformar a escola para que ela seja capaz de atender à diversidade de seus alunos. Essa perspectiva reforça a necessidade de superar modelos educacionais homogêneos que desconsideram as diferenças individuais.

A valorização da neurodiversidade também encontra respaldo nas contribuições de Vygotsky (2007), que compreende o desenvolvimento humano como um processo social e cultural. Para o autor, as aprendizagens são construídas por meio das interações estabelecidas com o ambiente e com outras pessoas. Sob essa ótica, as diferenças não devem ser vistas como barreiras intransponíveis, mas como características que exigem diferentes formas de mediação pedagógica para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

A construção de uma escola democrática passa pelo reconhecimento de que cada estudante possui formas particulares de perceber, interpretar e interagir com o mundo. Alguns alunos aprendem melhor por meio de recursos visuais, outros necessitam de experiências práticas, enquanto alguns demandam maior tempo para processar informações ou organizar suas respostas. Compreender essas diferenças é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem presentes no ambiente escolar.

Além dos aspectos relacionados à aprendizagem, a valorização da neurodiversidade contribui para a promoção de uma cultura de respeito às diferenças.

Quando a escola reconhece e acolhe a diversidade neurológica, cria oportunidades para que todos os estudantes desenvolvam atitudes de empatia, cooperação e respeito mútuo. Essas experiências favorecem não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação cidadã e a construção de relações sociais mais inclusivas.

Outro elemento importante refere-se à necessidade de combater preconceitos e estigmas ainda presentes na sociedade. Muitas pessoas neurodivergentes enfrentam situações de discriminação decorrentes da falta de informação e da persistência de concepções equivocadas sobre suas capacidades. A escola possui papel fundamental na desconstrução dessas barreiras, promovendo ações educativas que valorizem a diversidade e contribuam para a construção de ambientes mais acolhedores e inclusivos.

A participação da família também é essencial nesse processo. A colaboração entre escola e responsáveis favorece a identificação das necessidades dos estudantes e possibilita a construção de estratégias que contribuam para seu desenvolvimento. O diálogo constante entre educadores e familiares fortalece o processo educativo e amplia as possibilidades de inclusão e aprendizagem.

Portanto, compreender os fundamentos da educação inclusiva e da neurodiversidade é um passo indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Ao reconhecer as diferenças como elementos constitutivos da experiência humana, a instituição escolar fortalece seu compromisso com a equidade, a justiça social e o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade. Mais do que garantir acesso à escola, a inclusão exige a criação de condições que permitam a participação plena e o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação para todos.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES NEURODIVERGENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A efetivação da educação inclusiva constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos.

Embora avanços significativos tenham sido alcançados por meio de legislações, políticas públicas e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e de outros grupos historicamente excluídos, a inclusão de estudantes neurodivergentes ainda encontra obstáculos que dificultam sua plena participação nos processos educativos. Compreender esses desafios é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

Um dos principais desafios está relacionado à permanência de concepções tradicionais sobre ensino e aprendizagem. Durante muito tempo, a escola foi organizada com base em modelos padronizados que pressupunham que todos os estudantes aprendiam da mesma forma e no mesmo ritmo. Essa lógica homogeneizadora ainda influencia muitas práticas pedagógicas, dificultando o reconhecimento das diferentes formas de aprender e de se desenvolver. Estudantes neurodivergentes frequentemente apresentam necessidades específicas que exigem estratégias diferenciadas, flexibilidade curricular e adaptações metodológicas capazes de garantir sua participação efetiva no processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à insuficiência da formação inicial e continuada dos professores para atuar em contextos inclusivos. Muitos profissionais da educação relatam insegurança diante das demandas relacionadas ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e outras condições neurodivergentes. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos em programas de formação que promovam conhecimentos sobre inclusão, desenvolvimento humano, acessibilidade e práticas pedagógicas diversificadas.

Segundo Glat e Pletsch (2012), a inclusão escolar não depende apenas da matrícula do estudante na escola regular, mas da criação de condições pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a formação docente representa um elemento essencial para a construção de ambientes educacionais capazes de responder às necessidades da diversidade presente nas salas de aula.

As barreiras atitudinais também constituem um desafio significativo. Muitas vezes, preconceitos, estereótipos e expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes neurodivergentes acabam limitando suas oportunidades de aprendizagem e participação.

Outro desafio refere-se à organização curricular. Em muitos contextos educacionais, os currículos permanecem excessivamente rígidos e centrados em padrões únicos de desempenho. Essa estrutura dificulta a implementação de práticas inclusivas, uma vez que nem todos os estudantes apresentam as mesmas formas de aprender, comunicar-se ou demonstrar conhecimentos. A flexibilização curricular torna-se fundamental para possibilitar diferentes percursos de aprendizagem, respeitando as características individuais e garantindo a participação de todos os alunos.

A avaliação da aprendizagem também merece atenção nesse debate. Modelos avaliativos tradicionais frequentemente priorizam resultados padronizados e desconsideram os processos individuais de desenvolvimento. Para estudantes neurodivergentes, avaliações inflexíveis podem não refletir adequadamente suas capacidades e potencialidades. Dessa forma, torna-se necessário adotar práticas avaliativas diversificadas, contínuas e formativas, que valorizem o progresso individual e considerem diferentes formas de expressão do conhecimento.

As condições estruturais das instituições de ensino representam outro fator relevante. Embora a inclusão seja frequentemente associada às práticas pedagógicas, aspectos relacionados à infraestrutura escolar também influenciam diretamente a qualidade da participação dos estudantes. Ambientes inadequados, excesso de estímulos sensoriais, ausência de recursos pedagógicos acessíveis e limitações no atendimento especializado podem dificultar a aprendizagem e o bem-estar de estudantes neurodivergentes. Assim, a promoção da inclusão exige investimentos que garantam condições físicas e materiais adequadas para todos.

A relação entre escola e família constitui igualmente um elemento essencial para o sucesso dos processos inclusivos. A comunicação constante entre educadores e responsáveis permite uma melhor compreensão das necessidades dos estudantes e favorece a construção de estratégias conjuntas para apoiar seu desenvolvimento.

No entanto, nem sempre essa parceria ocorre de forma efetiva, seja por dificuldades de comunicação, falta de tempo ou divergências de expectativas. O fortalecimento desse vínculo é fundamental para a construção de práticas educativas mais coerentes e eficazes.

Além disso, a inclusão escolar requer a atuação articulada de diferentes profissionais, como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O trabalho colaborativo entre esses profissionais e os professores possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades dos estudantes e contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas. Entretanto, em muitos sistemas educacionais, a ausência ou insuficiência desses serviços limita o suporte oferecido às escolas.

Outro desafio importante está relacionado à necessidade de promover a participação social dos estudantes neurodivergentes. A inclusão não pode restringir-se ao acesso aos conteúdos curriculares; ela deve envolver a construção de relações de pertencimento, amizade e convivência. Crianças e adolescentes precisam sentir-se acolhidos, respeitados e valorizados em sua singularidade. Para isso, a escola deve desenvolver ações que estimulem a cooperação, o respeito mútuo e a valorização das diferenças, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar mais inclusiva.

Diante desses desafios, torna-se evidente que a construção de uma educação inclusiva demanda mudanças que ultrapassam o âmbito individual do professor ou do estudante. Trata-se de um processo coletivo que envolve transformações culturais, pedagógicas, institucionais e sociais. A superação das barreiras existentes exige compromisso político, investimento em formação, fortalecimento das políticas públicas e, sobretudo, o reconhecimento de que a diversidade é uma característica inerente à condição humana.

Portanto, a inclusão escolar de estudantes neurodivergentes requer uma visão ampliada da educação, fundamentada nos princípios da equidade, da participação e do respeito às diferenças. Ao enfrentar os desafios presentes no contexto educacional, a escola aproxima-se do ideal de uma educação democrática, capaz de garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender, desenvolver-se e participar plenamente da vida escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva constitui um compromisso ético, social e pedagógico com a garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades ou formas de aprendizagem. Nesse contexto, a compreensão da neurodiversidade representa um avanço significativo ao reconhecer que as diferenças neurológicas fazem parte da diversidade humana e devem ser respeitadas e valorizadas no ambiente escolar. Essa perspectiva contribui para a superação de concepções excludentes e fortalece a construção de práticas educacionais mais democráticas e equitativas.

Ao longo deste estudo, observou-se que a inclusão de estudantes neurodivergentes exige mais do que o acesso à escola regular. É necessário assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento, por meio de práticas pedagógicas flexíveis, currículos adaptáveis e estratégias que considerem as singularidades de cada estudante. A valorização das potencialidades individuais, associada ao respeito às diferenças, constitui um elemento fundamental para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Também foi possível identificar que diversos desafios ainda permeiam a realidade educacional, entre eles a insuficiência da formação docente, as barreiras atitudinais, a rigidez curricular, as limitações estruturais das instituições de ensino e a necessidade de fortalecer a parceria entre escola, família e profissionais especializados. Esses fatores demonstram que a inclusão não depende exclusivamente da atuação do professor, mas de um esforço coletivo envolvendo toda a comunidade escolar e as políticas públicas educacionais.

Nesse cenário, a escola assume papel central na construção de uma cultura de respeito à diversidade e de promoção da igualdade de oportunidades. Ao reconhecer e acolher diferentes formas de aprender, comunicar-se e interagir com o mundo, a instituição educacional contribui para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os estudantes. Além disso, favorece a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e comprometidos com os princípios da convivência democrática.

É necessário assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento, por meio de práticas pedagógicas flexíveis, currículos adaptáveis e estratégias que considerem as singularidades de cada estudante. A valorização das potencialidades individuais, associada ao respeito às diferenças, constitui um elemento fundamental para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Também foi possível identificar que diversos desafios ainda permeiam a realidade educacional, entre eles a insuficiência da formação docente, as barreiras atitudinais, a rigidez curricular, as limitações estruturais das instituições de ensino e a necessidade de fortalecer a parceria entre escola, família e profissionais especializados. Esses fatores demonstram que a inclusão não depende exclusivamente da atuação do professor, mas de um esforço coletivo envolvendo toda a comunidade escolar e as políticas públicas educacionais.

Nesse cenário, a escola assume papel central na construção de uma cultura de respeito à diversidade e de promoção da igualdade de oportunidades. Ao reconhecer e acolher diferentes formas de aprender, comunicar-se e interagir com o mundo, a instituição educacional contribui para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os estudantes. Além disso, favorece a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e comprometidos com os princípios da convivência democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 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: Presidência da República, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SERRA, Dayse. Alfabetização de Alunos com TEA – Volume 1. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. Diretrizes para a Inclusão: Garantindo Acesso à Educação para Todos. Paris: UNESCO, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL DAS CRIANÇAS

AUTOR: JANE MARQUES OLIVEIRA DE ASSIS

RESUMO

A literatura infantil ocupa um lugar de destaque no processo de formação das crianças, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural. Por meio das histórias, dos contos, das poesias e das narrativas ilustradas, as crianças têm a oportunidade de ampliar sua compreensão do mundo, desenvolver a imaginação, enriquecer o vocabulário e construir valores essenciais para a convivência em sociedade. O contato com a literatura desde os primeiros anos de vida favorece a formação de leitores críticos e autônomos, além de estimular a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de interpretação. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil para o desenvolvimento integral das crianças, destacando suas contribuições para a aprendizagem, para a construção da identidade e para o desenvolvimento socioemocional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Coelho (2000), Abramovich (2006), Bettelheim (2019), Vygotsky (2007), Freire (2011) e Zilberman (2003). Os resultados apontam que a literatura infantil constitui uma ferramenta pedagógica indispensável para a promoção da aprendizagem significativa e para a formação humana. Conclui-se que a valorização da leitura literária na infância deve ser uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e sociedade, garantindo às crianças experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Desenvolvimento Infantil; Leitura; Formação de Leitores; Educação.

ABSTRACT

Children's literature plays a prominent role in the educational process, significantly contributing to children's cognitive, social, emotional, and cultural development. Through stories, fairy tales, poems, and illustrated narratives, children have the opportunity to broaden their understanding of the world, develop imagination, enrich vocabulary, and build essential values for social interaction. Contact with literature from an early age promotes the formation of critical and autonomous readers while stimulating creativity, sensitivity, and interpretative skills. This article aims to analyze the importance of children's literature for children's integral development, highlighting its contributions to learning, identity construction, and socio-emotional development. This bibliographic research is based on authors such as Coelho (2000), Abramovich (2006), Bettelheim (2019), Vygotsky (2007), Freire (2011), and Zilberman (2003). The results indicate that children's literature is an indispensable pedagogical tool for promoting meaningful learning and human development. It is concluded that valuing literary reading in childhood should be a shared responsibility among schools, families, and society, ensuring experiences that foster children's integral development.

Keywords: Children's Literature; Child Development; Reading; Reader Formation; Education.

Introdução

INTRODUÇÃO

A literatura infantil constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças, desempenhando papel fundamental na construção de conhecimentos, valores e experiências que contribuem para a formação humana. Desde os primeiros anos de vida, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas e narrativas possibilita que as crianças ampliem sua compreensão sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo que as cerca.

A infância é um período marcado por descobertas, curiosidades e intensa construção de significados. Nesse contexto, a literatura oferece oportunidades de vivenciar diferentes experiências por meio da imaginação, da fantasia e da linguagem. As histórias permitem que as crianças explorem sentimentos, compreendam situações diversas e desenvolvam habilidades relacionadas à comunicação, à criatividade e ao pensamento crítico.

Segundo Abramovich (2006), ouvir histórias é uma das experiências mais significativas para a formação do leitor, pois desperta o interesse pela leitura e favorece o desenvolvimento da imaginação. Além disso, a literatura infantil contribui para a ampliação do vocabulário, para o desenvolvimento da linguagem e para a construção de competências necessárias à aprendizagem escolar.

A importância da literatura infantil também está relacionada à formação de valores sociais e emocionais. Ao entrar em contato com personagens, conflitos e diferentes contextos narrativos, as crianças aprendem a compreender emoções, respeitar diferenças e desenvolver atitudes de empatia e solidariedade. Dessa forma, a literatura torna-se um recurso essencial para o desenvolvimento socioemocional e para a construção da cidadania.

Diante dessa realidade, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, destacando suas contribuições para a aprendizagem, para a formação de leitores e para o desenvolvimento integral na infância.

LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, constituindo-se como uma importante ferramenta para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades essenciais à aprendizagem. Desde os primeiros anos de vida, o contato com histórias, contos, poesias e diferentes gêneros literários proporciona experiências que favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da memória, da atenção e do pensamento crítico. Nesse sentido, a literatura não deve ser compreendida apenas como uma atividade recreativa, mas como um recurso educativo capaz de contribuir significativamente para a formação intelectual da criança.

O desenvolvimento cognitivo está relacionado à capacidade de compreender, interpretar, organizar e utilizar informações para interagir com o mundo. Durante a infância, as crianças encontram-se em constante processo de construção de conhecimentos, explorando o ambiente por meio das interações sociais e das experiências vivenciadas. A literatura infantil amplia essas possibilidades ao apresentar diferentes situações, personagens, culturas e formas de compreender a realidade. Por meio das narrativas, a criança desenvolve sua capacidade de pensar, imaginar e estabelecer relações entre os acontecimentos apresentados nas histórias e suas próprias vivências.

Um dos principais benefícios da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo refere-se à ampliação da linguagem. O contato frequente com textos literários possibilita o enriquecimento do vocabulário, o aprimoramento da comunicação oral e o desenvolvimento da compreensão linguística. Ao ouvir ou ler histórias, as crianças entram em contato com novas palavras, expressões e estruturas textuais que contribuem para o aperfeiçoamento de suas habilidades comunicativas. Esse processo favorece não apenas o desenvolvimento da oralidade, mas também a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Vygotsky (2007), a linguagem ocupa papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que possibilita a organização do pensamento e a construção de conhecimentos.

Sob essa perspectiva, a literatura infantil atua como um instrumento mediador que amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece a interação da criança com diferentes formas de expressão e significação. Quanto mais diversificadas forem as experiências literárias oferecidas às crianças, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao estímulo à imaginação e à criatividade. As narrativas literárias permitem que as crianças criem imagens mentais, construam hipóteses e explorem diferentes possibilidades de interpretação. Ao acompanhar as aventuras dos personagens e os acontecimentos das histórias, elas exercitam sua capacidade de imaginar cenários, resolver problemas e criar novos significados. Essas experiências fortalecem o pensamento criativo e favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual.

A literatura infantil também contribui para o desenvolvimento da memória e da atenção. Durante a escuta ou leitura de uma história, a criança precisa acompanhar a sequência dos acontecimentos, recordar informações apresentadas anteriormente e estabelecer conexões entre diferentes elementos narrativos. Esse exercício favorece habilidades cognitivas importantes para a aprendizagem escolar, como concentração, organização mental e compreensão textual.

Além disso, a leitura literária estimula a formação do pensamento simbólico, aspecto fundamental no desenvolvimento infantil. Ao compreender que personagens, objetos e acontecimentos podem representar ideias e significados mais amplos, a criança amplia sua capacidade de abstração e interpretação. Essa habilidade é essencial para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da matemática e de outras áreas do conhecimento que exigem raciocínio simbólico.

Segundo Coelho (2000), a literatura infantil constitui um instrumento de formação intelectual e cultural, pois possibilita que a criança compreenda diferentes aspectos da realidade por meio da fantasia e da imaginação. As histórias permitem o contato com experiências humanas variadas, favorecendo a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento de competências relacionadas à análise, à interpretação e à reflexão.

Outro benefício importante está relacionado ao desenvolvimento do pensamento crítico. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, a criança aprende a formular perguntas, comparar situações, identificar problemas e construir opiniões sobre os acontecimentos apresentados.

Essas experiências contribuem para a formação de indivíduos mais reflexivos e capazes de analisar a realidade de forma crítica e consciente.

A literatura infantil também favorece a curiosidade e o interesse pelo conhecimento. Muitas histórias abordam temas relacionados à natureza, à cultura, à ciência, aos valores sociais e às relações humanas, despertando questionamentos e incentivando a busca por novas informações. Dessa forma, a leitura contribui para a construção de uma postura investigativa e para o desenvolvimento do prazer em aprender.

No contexto escolar, a literatura infantil desempenha papel estratégico na promoção de aprendizagens significativas. Quando mediada adequadamente pelo professor, a leitura torna-se uma experiência capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, estimular a participação dos estudantes e favorecer a construção coletiva de saberes. A contação de histórias, as rodas de leitura, as dramatizações e as atividades de interpretação constituem práticas pedagógicas que potencializam os benefícios cognitivos da literatura.

Portanto, a literatura infantil representa um recurso indispensável para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao favorecer a ampliação da linguagem, estimular a imaginação, fortalecer a memória, desenvolver o pensamento simbólico e promover a formação crítica, a leitura contribui de maneira significativa para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança. Assim, investir em práticas de incentivo à leitura desde os primeiros anos de vida significa oferecer oportunidades valiosas para a formação de sujeitos mais criativos, autônomos e preparados para compreender e transformar a realidade em que vivem.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

A literatura infantil exerce uma influência significativa no desenvolvimento social e emocional das crianças, uma vez que possibilita o contato com diferentes experiências humanas, sentimentos, valores e formas de convivência. Por meio das histórias, as crianças têm a oportunidade de compreender melhor suas próprias emoções, desenvolver a empatia e construir relações mais saudáveis com as pessoas ao seu redor. Dessa forma, a literatura ultrapassa sua função de entretenimento e assume um importante papel na formação integral do indivíduo.

Durante a infância, as crianças estão em processo de construção de sua identidade e de compreensão do mundo social. Nesse período, as narrativas literárias oferecem modelos de comportamento, situações de conflito e experiências que auxiliam na interpretação da realidade. Ao acompanhar as trajetórias dos personagens, as crianças podem identificar-se com seus desafios, medos, alegrias e conquistas, desenvolvendo maior capacidade de compreender sentimentos e emoções tanto em si mesmas quanto nos outros.

A literatura infantil contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional ao proporcionar experiências simbólicas que auxiliam as crianças a lidar com situações do cotidiano. Questões relacionadas ao medo, à tristeza, à amizade, à perda, à solidariedade, à coragem e ao respeito são frequentemente abordadas nas histórias infantis, permitindo que os leitores reflitam sobre essas experiências em um ambiente seguro e acolhedor. Essa vivência simbólica favorece a construção de recursos emocionais importantes para enfrentar desafios reais ao longo da vida.

Segundo Bettelheim (2019), os contos de fadas desempenham papel fundamental no desenvolvimento psicológico infantil, pois abordam conflitos universais presentes na experiência humana. Ao entrar em contato com narrativas que envolvem dificuldades, superações e transformações, as crianças encontram referências que contribuem para a compreensão de seus próprios sentimentos e para o fortalecimento de sua segurança emocional. As histórias permitem que elas elaborem emoções complexas de maneira simbólica, favorecendo seu equilíbrio emocional e seu desenvolvimento psíquico.

Outro aspecto relevante refere-se à construção da empatia. A leitura literária possibilita que as crianças conheçam diferentes perspectivas e compreendam realidades distintas das suas. Ao acompanhar os pensamentos, sentimentos e experiências dos personagens, elas aprendem a reconhecer a existência de diferentes formas de viver, sentir e interpretar o mundo. Esse exercício contribui para o desenvolvimento da sensibilidade social e para a valorização da diversidade humana.

Além disso, a literatura infantil favorece a formação de valores éticos e morais. Muitas narrativas apresentam situações que envolvem escolhas, responsabilidades, justiça, honestidade, respeito e convivência. Ao refletir sobre as ações dos personagens e suas consequências, as crianças desenvolvem a capacidade de analisar comportamentos e compreender princípios que orientam a vida em sociedade. Essa aprendizagem contribui para a construção da cidadania e para a formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social.

A convivência com diferentes personagens e contextos narrativos também auxilia na redução de preconceitos e na valorização das diferenças. Histórias que abordam temas relacionados à inclusão, diversidade cultural, respeito às diferenças e direitos humanos ampliam a compreensão das crianças sobre a pluralidade existente na sociedade. Dessa forma, a literatura torna-se uma importante ferramenta para a promoção de uma educação voltada para a convivência democrática e para o respeito mútuo.

Outro benefício significativo está relacionado ao fortalecimento dos vínculos afetivos. Os momentos de leitura compartilhada entre crianças e adultos criam oportunidades de interação, diálogo e troca de experiências. Quando pais, familiares ou professores realizam leituras em conjunto, estabelecem relações de proximidade que favorecem o desenvolvimento emocional e fortalecem o sentimento de segurança e pertencimento das crianças. Essas experiências positivas contribuem para a construção de uma relação afetiva com os livros e com a própria prática da leitura.

A literatura infantil também auxilia no desenvolvimento das habilidades sociais. Ao observar as relações estabelecidas entre os personagens, as crianças aprendem sobre amizade, cooperação, resolução de conflitos e convivência em grupo. Muitas histórias apresentam situações que exigem diálogo, respeito e colaboração, oferecendo modelos que podem ser incorporados às relações sociais vivenciadas no cotidiano escolar e familiar.

De acordo com Zilberman (2003), a literatura infantil contribui para a formação de leitores capazes de compreender a realidade e posicionar-se diante dela de maneira crítica. Esse processo envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões afetivas e sociais que participam da construção da identidade e da consciência individual. Ao interpretar histórias e refletir sobre seus significados, as crianças desenvolvem maior compreensão de si mesmas e do contexto em que vivem.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da autoestima. Histórias que valorizam as diferenças, apresentam personagens diversos e abordam desafios comuns à infância ajudam as crianças a reconhecerem suas próprias qualidades e potencialidades. Ao perceberem que outras pessoas também enfrentam dificuldades e superam obstáculos, elas fortalecem sua autoconfiança e sua capacidade de enfrentar situações adversas.

No ambiente escolar, a literatura infantil pode ser utilizada como instrumento para promover a educação socioemocional. Projetos de leitura, rodas de conversa, dramatizações e atividades de interpretação permitem que os estudantes expressem sentimentos, compartilhem experiências e desenvolvam habilidades relacionadas à comunicação, à empatia e à resolução de conflitos. Essas práticas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, colaborativo e respeitoso.

Portanto, a literatura infantil desempenha papel essencial no desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao favorecer a compreensão das emoções, estimular a empatia, promover valores éticos e fortalecer as relações interpessoais, a leitura contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis, conscientes e preparados para conviver em sociedade. Assim, investir na literatura infantil significa promover não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação humana em sua totalidade, reconhecendo a importância das emoções e das relações sociais na construção da identidade e da cidadania.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação de leitores é uma das principais responsabilidades da escola, especialmente nos primeiros anos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Embora a família exerça importante influência no contato inicial da criança com os livros, é no ambiente escolar que a leitura se consolida como prática sistemática de aprendizagem, descoberta e construção de conhecimento. Nesse contexto, o professor assume papel fundamental como mediador entre a criança e a literatura, criando oportunidades para que o ato de ler se transforme em uma experiência significativa, prazerosa e formadora.

A formação do leitor não ocorre de maneira espontânea. Ela depende da criação de condições que despertem o interesse pela leitura e promovam o contato frequente com diferentes gêneros literários. A escola, como espaço privilegiado de aprendizagem, deve proporcionar experiências diversificadas que permitam às crianças explorar livros, ouvir histórias, compartilhar interpretações e desenvolver uma relação afetiva com a leitura. Quando essas experiências são planejadas de forma intencional, contribuem para a construção de hábitos leitores que podem acompanhar os indivíduos ao longo de toda a vida.

Segundo Freire (2011), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando que o processo de formação do leitor está relacionado à capacidade de interpretar a realidade e atribuir significados às experiências vividas. Nessa perspectiva, a leitura não deve ser compreendida apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social que possibilita a compreensão crítica do mundo. A literatura infantil contribui significativamente para esse processo ao apresentar diferentes visões da realidade, estimular reflexões e ampliar o repertório cultural das crianças.

O professor desempenha papel essencial na mediação da leitura. Sua atuação vai além da simples apresentação dos textos, envolvendo a criação de estratégias que despertem a curiosidade, estimulem a imaginação e favoreçam a participação ativa dos estudantes. A mediação pedagógica possibilita que as crianças estabeleçam relações entre as histórias e suas experiências pessoais, ampliando a compreensão dos conteúdos e fortalecendo o interesse pela leitura.

A contação de histórias constitui uma das práticas mais importantes nesse processo. Ao ouvir narrativas contadas de forma expressiva e envolvente, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à escuta, à imaginação e à interpretação. Além disso, a contação de histórias desperta emoções, promove o encantamento pelos livros e fortalece os vínculos afetivos entre professor e alunos. Essa prática também favorece a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da linguagem oral, aspectos fundamentais para a formação do leitor.

Outro elemento importante refere-se à organização de ambientes leitores dentro da escola. Espaços como bibliotecas, salas de leitura e cantinhos literários contribuem para aproximar as crianças dos livros e incentivar o hábito da leitura. Esses ambientes devem ser acolhedores, acessíveis e diversificados, oferecendo obras adequadas às diferentes faixas etárias e interesses dos estudantes. Quanto maior o contato das crianças com materiais literários variados, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento do gosto pela leitura.

A diversidade de gêneros literários também desempenha papel relevante na formação do leitor. Contos, fábulas, poesias, parlendas, histórias em quadrinhos, lendas e livros ilustrados oferecem experiências distintas que enriquecem o repertório cultural das crianças. O acesso a diferentes tipos de textos permite que elas desenvolvam múltiplas formas de leitura e ampliem sua compreensão sobre a riqueza da linguagem e da produção cultural.

De acordo com Abramovich (2006), ouvir histórias é uma experiência fundamental para a formação de leitores, pois possibilita o contato com a fantasia, a imaginação e o prazer estético proporcionado pela literatura. A autora destaca que a leitura literária deve ser vivenciada de forma prazerosa, sem estar associada exclusivamente a atividades avaliativas ou obrigações escolares. Quando a leitura é apresentada como fonte de prazer e descoberta, as crianças tendem a desenvolver uma relação mais positiva com os livros.

Além disso, a escola deve promover práticas que incentivem a participação ativa dos estudantes. Rodas de leitura, dramatizações, recontos de histórias, produção de narrativas e projetos literários são exemplos de atividades que fortalecem o protagonismo infantil e ampliam o envolvimento com a leitura. Essas experiências permitem que as crianças expressem opiniões, compartilhem interpretações e desenvolvam habilidades relacionadas à comunicação e à criatividade.

A parceria entre escola e família também é fundamental para a formação do leitor. Quando os responsáveis participam das práticas de leitura, acompanham o desenvolvimento das crianças e valorizam os livros no ambiente familiar, contribuem significativamente para o fortalecimento dos hábitos leitores. Projetos que envolvem empréstimos de livros, momentos de leitura em casa e participação das famílias em atividades literárias favorecem a continuidade das experiências leitoras para além dos muros da escola.

Outro aspecto importante refere-se à formação continuada dos professores. Para atuar como mediadores da leitura, os educadores precisam desenvolver conhecimentos sobre literatura infantil, estratégias de incentivo à leitura e metodologias que favoreçam a participação dos estudantes. A atualização constante contribui para a ampliação das práticas pedagógicas e para a construção de experiências leitoras mais significativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca a importância de promover experiências que favoreçam a escuta, a leitura, a imaginação, a criatividade e a expressão das crianças. Nesse sentido, a literatura infantil assume papel estratégico na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento das competências necessárias para a participação ativa na vida social e cultural.Portanto, a escola e o professor exercem funções indispensáveis na formação do leitor. Por meio da mediação pedagógica, da organização de ambientes leitores e da oferta de experiências literárias diversificadas, é possível despertar o interesse pela leitura e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Mais do que ensinar a decodificar palavras, formar leitores significa possibilitar o acesso ao conhecimento, à cultura, à imaginação e à construção de uma visão crítica do mundo. Dessa forma, a literatura infantil consolida-se como uma ferramenta essencial para a educação e para a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil constitui um importante instrumento de desenvolvimento humano, desempenhando papel fundamental na formação cognitiva, social, emocional e cultural das crianças. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o contato com livros e narrativas desde os primeiros anos de vida favorece não apenas a aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, mas também a construção da identidade, da criatividade, da imaginação e das competências necessárias para a convivência em sociedade.

No campo do desenvolvimento cognitivo, verificou-se que a literatura infantil contribui significativamente para a ampliação do vocabulário, para o desenvolvimento da linguagem, da memória, da atenção e do pensamento crítico. As experiências proporcionadas pela leitura possibilitam que as crianças interpretem informações, formulem hipóteses, construam significados e ampliem sua compreensão sobre o mundo que as cerca. Dessa forma, a literatura configura-se como uma ferramenta indispensável para a aprendizagem e para a construção do conhecimento.

Em relação aos aspectos sociais e emocionais, observou-se que as histórias permitem às crianças compreender sentimentos, lidar com emoções e desenvolver valores essenciais para a vida em sociedade. A convivência com personagens, conflitos e diferentes realidades favorece a empatia, o respeito às diferenças e a formação de atitudes pautadas na solidariedade, na cooperação e na responsabilidade. Além disso, a literatura oferece oportunidades para que as crianças reflitam sobre suas próprias experiências, fortalecendo sua autoestima e contribuindo para seu equilíbrio emocional.

O estudo também evidenciou a importância da atuação da escola e do professor na formação do leitor. A mediação pedagógica, a organização de ambientes leitores e a oferta de experiências literárias diversificadas são elementos fundamentais para despertar o interesse pela leitura e promover o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos. Nesse processo, a literatura infantil deve ser valorizada não apenas como recurso didático, mas como manifestação artística e cultural capaz de enriquecer a formação humana.

Diante dessas reflexões, conclui-se que investir na literatura infantil significa investir na formação integral das crianças. A promoção de práticas de leitura no ambiente escolar e familiar contribui para o desenvolvimento de sujeitos mais criativos, sensíveis, reflexivos e preparados para participar de forma crítica e consciente da sociedade. Assim, torna-se essencial que educadores, famílias e gestores educacionais reconheçam a relevância da literatura infantil e garantam às crianças o acesso contínuo a experiências leitoras significativas, capazes de transformar a aprendizagem e ampliar as possibilidades de desenvolvimento ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

BUSATTO, Cléo. Contar e Encantar: Pequenos Segredos da Narrativa. Petrópolis: Vozes, 2013.

CADEMARTORI, Lígia. O que é Literatura Infantil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MACHADO, Ana Maria. Como e Por Que Ler os Clássicos Universais desde Cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

O BRINCAR COMO EIXO FUNDAMENTAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: JAQUELINE COSTA MOTA

RESUMO

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, constituindo-se como um dos principais meios de aprendizagem na Educação Infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, além de estabelecerem relações significativas com seus pares e com os adultos. A legislação educacional brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece o brincar como um dos direitos fundamentais de aprendizagem das crianças. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e discutir o papel da escola e do professor na promoção de experiências lúdicas significativas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Vygotsky (2007), Kishimoto (2017), Brougère (2010), Piaget (1978) e Friedmann (2012). Os resultados indicam que as brincadeiras favorecem a construção do conhecimento, a socialização, a criatividade e a autonomia infantil, contribuindo significativamente para a formação integral das crianças. Conclui-se que a valorização do brincar no contexto educacional representa um importante instrumento para a promoção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e favoreçam o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Ludicidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

Play is an essential activity for children's integral development and constitutes one of the main means of learning in Early Childhood Education. Through play, children explore the environment, construct knowledge, develop cognitive, motor, social, and emotional skills, and establish meaningful relationships with peers and adults. Brazilian educational legislation, especially the National Common Curricular Base (BNCC), recognizes play as one of the fundamental learning rights of children. This article aims to analyze the importance of play for child development and discuss the role of schools and teachers in promoting meaningful playful experiences. This bibliographic research is based on authors such as Vygotsky (2007), Kishimoto (2017), Brougère (2010), Piaget (1978), and Friedmann (2012). The results indicate that play promotes knowledge construction, socialization, creativity, and autonomy, contributing significantly to children's integral development. It is concluded that valuing play in educational contexts represents an important tool for promoting pedagogical practices that respect childhood specificities and foster human development.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Child Development; Playfulness; Learning.

INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa marcada por descobertas, experimentações e intensas aprendizagens. Nesse período, o brincar ocupa lugar privilegiado no cotidiano das crianças, constituindo-se como uma das principais formas de interação com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, desenvolvem habilidades, expressam emoções e constroem conhecimentos que contribuem para seu desenvolvimento integral.

Ao longo da história, diferentes estudiosos têm destacado a importância do brincar para a formação humana. As brincadeiras não representam apenas momentos de diversão, mas constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e cultural. Por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve sua capacidade de imaginar, criar, resolver problemas e estabelecer relações com o meio em que vive.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, reconhece o brincar como elemento central das práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece que as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes do trabalho pedagógico nessa etapa, garantindo às crianças oportunidades de aprendizagem que respeitem suas características, interesses e necessidades de desenvolvimento.

Segundo Kishimoto (2017), o brincar constitui uma atividade que possibilita à criança compreender a realidade, desenvolver competências e construir significados sobre o mundo. Dessa forma, as brincadeiras assumem papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas e no fortalecimento da autonomia infantil.

Além disso, o brincar favorece a construção de vínculos sociais, a expressão de sentimentos e o desenvolvimento da criatividade, contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos, críticos e participativos. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações, valorizar o brincar significa reconhecer a infância como uma fase que possui características próprias e necessidades específicas que devem ser respeitadas e promovidas pela escola.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar como eixo fundamental do desenvolvimento infantil na Educação Infantil, destacando suas contribuições para a aprendizagem, para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos da infância.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

O brincar constitui uma das principais formas pelas quais a criança interage com o mundo e constrói conhecimentos sobre a realidade que a cerca. Durante a infância, as experiências lúdicas desempenham papel essencial no desenvolvimento cognitivo, favorecendo a aquisição de habilidades relacionadas ao pensamento, à linguagem, à memória, à atenção, à criatividade e à resolução de problemas. Nesse sentido, as brincadeiras não podem ser compreendidas apenas como momentos de entretenimento, mas como experiências educativas fundamentais para a formação integral da criança.

O desenvolvimento cognitivo refere-se aos processos mentais envolvidos na aprendizagem e na construção do conhecimento. Desde os primeiros anos de vida, as crianças exploram objetos, observam situações, formulam hipóteses e realizam descobertas que contribuem para sua compreensão do mundo. As brincadeiras oferecem oportunidades privilegiadas para que essas aprendizagens ocorram de maneira significativa, respeitando as características e os interesses próprios da infância.

Jean Piaget (1978), um dos principais estudiosos do desenvolvimento infantil, destaca que a criança constrói seu conhecimento por meio da interação ativa com o ambiente. Para o autor, o brincar desempenha papel fundamental nesse processo, pois possibilita a assimilação da realidade e a reorganização dos conhecimentos já adquiridos. Durante as brincadeiras, a criança interpreta situações, cria representações mentais e experimenta diferentes formas de agir e pensar, fortalecendo seu desenvolvimento intelectual.

Os jogos simbólicos, também conhecidos como brincadeiras de faz de conta, constituem um exemplo importante dessa relação entre brincar e desenvolvimento cognitivo. Ao fingir que é professora, médica, cozinheira, motorista ou qualquer outro personagem, a criança utiliza a imaginação para representar situações do cotidiano e construir significados sobre a realidade. Esse tipo de brincadeira favorece o desenvolvimento do pensamento simbólico, capacidade essencial para a aprendizagem da leitura, da escrita e de outros conhecimentos mais complexos.

Segundo Vygotsky (2007), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize ações e compreenda situações que ainda não conseguiria executar plenamente em contextos reais. Ao brincar, ela amplia suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvendo competências cognitivas por meio da imaginação, da interação social e da mediação dos adultos e dos colegas. Dessa forma, o brincar não apenas reflete o desenvolvimento da criança, mas também impulsiona novas aprendizagens.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da criatividade. Durante as brincadeiras, as crianças inventam histórias, criam personagens, transformam objetos e constroem diferentes cenários imaginários. Essas experiências estimulam a capacidade de criar soluções originais para problemas, favorecendo a flexibilidade do pensamento e a inovação. A criatividade desenvolvida na infância constitui uma habilidade importante para a vida adulta, contribuindo para a capacidade de adaptação diante de diferentes desafios.

As brincadeiras também favorecem o desenvolvimento da linguagem. Ao interagir com outras crianças e com os adultos durante atividades lúdicas, a criança amplia seu vocabulário, aperfeiçoa a comunicação oral e desenvolve habilidades relacionadas à compreensão e à expressão verbal. O diálogo presente nas brincadeiras possibilita a troca de ideias, a negociação de regras e a construção coletiva de significados, fortalecendo competências fundamentais para a aprendizagem escolar.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento da atenção e da memória. Muitas brincadeiras exigem que as crianças sigam regras, observem sequências, lembrem informações e mantenham a concentração em determinadas tarefas. Jogos de encaixe, quebra-cabeças, brincadeiras de memória e atividades que envolvem desafios cognitivos estimulam essas capacidades, favorecendo o desenvolvimento de funções mentais importantes para o processo de aprendizagem.

A resolução de problemas também é constantemente estimulada durante as atividades lúdicas. Ao enfrentar desafios presentes em jogos e brincadeiras, as crianças precisam tomar decisões, elaborar estratégias e buscar alternativas para alcançar determinados objetivos. Esse processo fortalece o raciocínio lógico, a capacidade de análise e a autonomia intelectual, competências que serão utilizadas em diferentes situações ao longo da vida.

De acordo com Kishimoto (2017), as brincadeiras constituem um ambiente rico em possibilidades de aprendizagem, pois permitem que a criança explore, descubra e experimente diferentes formas de interação com o conhecimento. A autora destaca que o brincar favorece a construção de competências cognitivas ao proporcionar experiências significativas e contextualizadas, nas quais a criança participa ativamente do processo de aprendizagem.

Outro benefício importante está relacionado à curiosidade infantil. O brincar desperta o interesse pela exploração e pela descoberta, incentivando a criança a fazer perguntas, investigar situações e buscar explicações para os fenômenos observados. Essa postura investigativa é essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à aprendizagem.

No contexto da Educação Infantil, o brincar deve ser reconhecido como um elemento central das práticas pedagógicas. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças aprendam de maneira prazerosa, participativa e significativa, respeitando seus ritmos e suas formas próprias de interação com o mundo. Cabe ao professor organizar ambientes ricos em estímulos, oferecer materiais diversificados e promover experiências que favoreçam a exploração, a criatividade e a construção do conhecimento.

Portanto, o brincar desempenha papel indispensável no desenvolvimento cognitivo da criança. Por meio das brincadeiras, ela desenvolve habilidades relacionadas ao pensamento, à linguagem, à imaginação, à memória e à resolução de problemas, construindo conhecimentos de forma ativa e significativa. Assim, valorizar o brincar na Educação Infantil significa reconhecer sua importância como instrumento de aprendizagem e como direito fundamental da infância, contribuindo para a formação de sujeitos criativos, autônomos e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças, pois proporciona experiências que favorecem a construção de vínculos, a compreensão das emoções e a aprendizagem das regras de convivência. Na infância, as brincadeiras representam muito mais do que momentos de diversão; elas constituem oportunidades de interação, expressão e desenvolvimento de competências fundamentais para a vida em sociedade. Por meio das atividades lúdicas, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, respeitar diferenças e lidar com sentimentos, contribuindo para sua formação integral.

O desenvolvimento social inicia-se desde os primeiros contatos da criança com a família e amplia-se à medida que ela passa a conviver com outras pessoas em diferentes contextos, especialmente na escola. Nesse processo, o brincar desempenha papel central ao possibilitar situações de interação nas quais as crianças precisam negociar regras, resolver conflitos e construir relações baseadas no respeito mútuo. Essas experiências favorecem a aprendizagem de comportamentos sociais importantes para a convivência coletiva.

As brincadeiras em grupo, por exemplo, estimulam a cooperação e o trabalho em equipe. Durante essas atividades, as crianças aprendem que o alcance de determinados objetivos depende da participação e da colaboração dos colegas. Essa vivência fortalece habilidades como diálogo, escuta, respeito às opiniões dos outros e capacidade de compartilhar responsabilidades. Além disso, contribui para o desenvolvimento de atitudes solidárias e para a construção de relações interpessoais mais saudáveis.

Segundo Vygotsky (2007), as interações sociais exercem papel fundamental no desenvolvimento humano, uma vez que a aprendizagem ocorre por meio das relações estabelecidas com outras pessoas. Sob essa perspectiva, as brincadeiras constituem importantes espaços de interação social, nos quais as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e ampliam sua compreensão sobre as normas e valores presentes na sociedade. Ao participar de atividades lúdicas coletivas, a criança aprende a conviver com diferentes pontos de vista e a respeitar regras compartilhadas.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da empatia. Durante as brincadeiras, especialmente nas atividades de faz de conta, as crianças assumem diferentes papéis e experimentam diversas perspectivas. Ao representar personagens e vivenciar situações imaginárias, elas desenvolvem a capacidade de compreender sentimentos, necessidades e emoções de outras pessoas. Essa habilidade é fundamental para a construção de relações sociais mais respeitosas e para o fortalecimento da convivência democrática.

As brincadeiras também oferecem importantes oportunidades para o desenvolvimento emocional. A infância é um período marcado por intensas descobertas e pela necessidade de compreender e expressar sentimentos. Por meio do brincar, as crianças encontram formas de manifestar emoções como alegria, medo, tristeza, raiva, ansiedade e entusiasmo. Essas experiências favorecem o autoconhecimento e auxiliam na construção de estratégias para lidar com diferentes situações emocionais.

De acordo com Friedmann (2012), o brincar possibilita que a criança expresse aspectos de sua vida emocional que muitas vezes não consegue verbalizar. Ao reproduzir situações vivenciadas em seu cotidiano ou criar cenários imaginários, ela elabora experiências, organiza pensamentos e encontra maneiras de compreender sentimentos complexos. Essa função simbólica do brincar contribui para o equilíbrio emocional e para o fortalecimento da saúde mental infantil.

Outro benefício importante está relacionado ao desenvolvimento da autoestima. Durante as brincadeiras, as crianças experimentam desafios, fazem descobertas e percebem suas próprias capacidades. Cada conquista alcançada contribui para a construção de uma imagem positiva de si mesmas, fortalecendo a confiança e a segurança para enfrentar novas situações. O sentimento de competência desenvolvido por meio das experiências lúdicas influencia diretamente a forma como a criança percebe suas habilidades e interage com o mundo.

O brincar também favorece o desenvolvimento da autonomia. Ao escolher brincadeiras, criar regras, tomar decisões e resolver problemas surgidos durante as atividades, as crianças exercitam sua capacidade de agir de forma independente. Essas experiências contribuem para a formação de indivíduos mais confiantes, responsáveis e capazes de tomar decisões de maneira consciente.

As situações de conflito que surgem naturalmente durante as brincadeiras também possuem grande valor educativo. Divergências sobre regras, disputas por brinquedos ou diferenças de opinião constituem oportunidades para que as crianças aprendam a negociar, argumentar e buscar soluções pacíficas para os problemas. Com a mediação adequada dos adultos, essas experiências tornam-se importantes momentos de aprendizagem social e emocional.

Além disso, as brincadeiras contribuem para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre crianças e adultos. Quando professores, familiares e cuidadores participam das atividades lúdicas, estabelecem relações baseadas na confiança, no diálogo e no acolhimento. Esses vínculos são fundamentais para o desenvolvimento emocional saudável, pois proporcionam segurança e favorecem a construção de uma imagem positiva das relações humanas.

Brougère (2010) afirma que o brincar é uma atividade cultural que possibilita à criança apropriar-se de conhecimentos, valores e práticas sociais presentes em seu contexto. Ao participar das brincadeiras, ela aprende sobre regras sociais, costumes, formas de comunicação e modos de convivência que contribuem para sua inserção na cultura e na sociedade. Assim, o brincar desempenha importante função na formação social da criança.

No ambiente escolar, as experiências lúdicas podem ser utilizadas como ferramentas para promover a educação socioemocional. Jogos cooperativos, dramatizações, brincadeiras simbólicas e atividades em grupo favorecem o desenvolvimento de competências como empatia, autocontrole, cooperação e resolução de conflitos. Essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos capazes de conviver de forma ética e respeitosa em uma sociedade plural e diversa.

Portanto, o brincar exerce papel indispensável no desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao favorecer a construção de vínculos, a expressão de sentimentos, o desenvolvimento da empatia, da autonomia e da autoestima, as brincadeiras contribuem significativamente para a formação integral do indivíduo. Valorizar o brincar na Educação Infantil significa reconhecer sua importância como experiência fundamental para a aprendizagem, para a convivência social e para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

A valorização do brincar na Educação Infantil depende, em grande medida, da atuação da escola e do professor. Embora a brincadeira seja uma atividade natural da infância, sua presença no ambiente escolar precisa ser reconhecida como elemento essencial para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a instituição educativa deve garantir espaços, tempos, materiais e experiências que favoreçam a vivência do brincar como direito da criança e como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Durante muitos anos, o brincar foi considerado apenas uma atividade recreativa, frequentemente desvinculada dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, estudos desenvolvidos por pesquisadores da infância e da educação demonstraram que as brincadeiras constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e cultural das crianças. Dessa forma, a escola contemporânea é chamada a superar concepções reducionistas e reconhecer o brincar como uma linguagem própria da infância e como um importante instrumento de construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que as interações e as brincadeiras são os dois eixos estruturantes da Educação Infantil. Esse documento destaca que as crianças aprendem por meio das experiências que vivenciam em diferentes contextos e que o brincar deve ocupar posição central nas práticas pedagógicas. Assim, cabe à escola organizar situações que promovam a exploração, a imaginação, a criatividade, a participação e a construção de significados por meio das atividades lúdicas.

Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental como mediador das experiências de aprendizagem. Sua função não consiste apenas em disponibilizar brinquedos ou permitir momentos de brincadeira livre, mas em planejar, observar, acompanhar e enriquecer as experiências vividas pelas crianças.A mediação pedagógica possibilita que as brincadeiras se transformem em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando os interesses, as necessidades e os ritmos individuais de cada criança.

Segundo Kishimoto (2017), a brincadeira constitui uma importante ferramenta pedagógica quando integrada de forma consciente e intencional ao trabalho educativo. O professor deve compreender o potencial educativo das atividades lúdicas e criar condições para que elas contribuam efetivamente para o desenvolvimento infantil. Isso envolve a seleção de materiais adequados, a organização de ambientes estimulantes e a proposição de situações que favoreçam a exploração, a interação e a construção de conhecimentos.

A organização dos espaços escolares representa um aspecto essencial nesse processo. Ambientes ricos em possibilidades de exploração estimulam a curiosidade e favorecem a participação ativa das crianças. Cantinhos temáticos, brinquedotecas, áreas externas, espaços para dramatização, construção e jogos simbólicos ampliam as oportunidades de aprendizagem e permitem que as crianças desenvolvam diferentes habilidades por meio das brincadeiras. A diversidade de materiais também é importante para incentivar a criatividade e a imaginação.

Além dos espaços, a organização do tempo pedagógico desempenha papel relevante na valorização do brincar. Em algumas instituições, as atividades lúdicas são restritas a momentos específicos da rotina, sendo frequentemente interrompidas por práticas excessivamente dirigidas. No entanto, a Educação Infantil deve garantir tempo suficiente para que as crianças possam explorar, criar, interagir e desenvolver suas brincadeiras de maneira significativa. O brincar não deve ser tratado como uma atividade secundária, mas como parte integrante do processo educativo.

A observação das brincadeiras também constitui uma importante ferramenta para o trabalho docente. Ao acompanhar as interações e as ações das crianças, o professor obtém informações valiosas sobre seus interesses, necessidades, formas de pensar e estágios de desenvolvimento. Essas observações possibilitam o planejamento de intervenções pedagógicas mais adequadas e contribuem para a construção de propostas que respeitem as singularidades de cada criança.

Outro aspecto importante refere-se à mediação das relações sociais durante as brincadeiras. Muitas situações de aprendizagem surgem espontaneamente quando as crianças interagem entre si, compartilham materiais, negociam regras ou enfrentam conflitos. O professor pode atuar como facilitador desses processos, incentivando o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências sociais fundamentais para a convivência em grupo.

A formação continuada dos professores também é essencial para a valorização do brincar na escola. Compreender as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil exige conhecimento teórico e sensibilidade pedagógica. A formação profissional possibilita que os educadores ampliem suas práticas, reflitam sobre suas concepções de infância e desenvolvam estratégias que integrem o brincar às experiências educativas de maneira significativa.

Segundo Brougère (2010), o brincar é uma prática cultural que permite à criança apropriar-se de conhecimentos e experiências presentes em seu contexto social. Nessa perspectiva, a escola deve reconhecer as brincadeiras trazidas pelas crianças de seus diferentes ambientes culturais, valorizando suas vivências e promovendo experiências que respeitem a diversidade presente no grupo. Essa valorização fortalece a identidade das crianças e contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e democrático.

A parceria entre escola e família também desempenha papel importante na promoção do brincar. Muitas vezes, as demandas da vida contemporânea reduzem o tempo disponível para brincadeiras no ambiente familiar. Por isso, a escola pode atuar como espaço de conscientização sobre a importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento infantil, incentivando os responsáveis a valorizarem momentos de interação e brincadeira com as crianças.

Além disso, as brincadeiras podem ser articuladas a diferentes áreas do conhecimento sem perder sua essência lúdica. Histórias, músicas, jogos matemáticos, experiências científicas e atividades artísticas podem ser desenvolvidos de forma integrada às brincadeiras, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Essa integração permite que as crianças construam conhecimentos de maneira ativa, participativa e contextualizada.

Portanto, a escola e o professor possuem papel decisivo na valorização do brincar como eixo fundamental da Educação Infantil. Ao reconhecer as brincadeiras como experiências essenciais para o desenvolvimento humano, a instituição escolar contribui para a garantia dos direitos da infância e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. A promoção de ambientes acolhedores, tempos adequados, materiais diversificados e mediações pedagógicas qualificadas possibilita que as crianças aprendam, desenvolvam-se e construam conhecimentos por meio de experiências lúdicas que respeitam sua condição de sujeitos ativos, criativos e protagonistas de suas próprias aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (org.). Educação Infantil: Pra que te Quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. O Direito de Brincar: a Brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Aprender – O Resgate do Jogo Infantil. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: O Lúdico em Diferentes Contextos. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e Aprendizagem. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOYLES, Janet R. Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RCNEI – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

UNESCO. Educação e Cuidado na Primeira Infância: Grandes Desafios. Paris: UNESCO, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

AUTOR :MARIA CRISTINA DE SOUZA

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um componente essencial do processo educativo e desempenha papel fundamental na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Durante muito tempo, as práticas avaliativas estiveram associadas à mensuração de resultados, à classificação dos alunos e à atribuição de notas, assumindo um caráter predominantemente seletivo. Entretanto, as transformações nas concepções de ensino e aprendizagem têm impulsionado reflexões sobre a necessidade de modelos avaliativos mais democráticos e inclusivos. Nesse contexto, a avaliação formativa destaca-se como uma abordagem que busca acompanhar continuamente o processo de aprendizagem, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção pedagógica. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da avaliação formativa na Educação Básica, destacando suas contribuições para a construção de uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2019), Perrenoud (1999), Freire (2021) e Haydt (2008). Os resultados indicam que a avaliação formativa favorece a participação dos estudantes, fortalece a mediação pedagógica e contribui para a construção de práticas educativas mais inclusivas e comprometidas com a aprendizagem. Conclui-se que a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de acompanhamento e transformação do processo educativo, superando perspectivas meramente classificatórias.

Palavras-chave: Avaliação Formativa; Aprendizagem; Educação Básica; Prática Pedagógica; Avaliação Educacional.

ABSTRACT

Learning assessment is an essential component of the educational process and plays a fundamental role in promoting student development. For a long time, assessment practices were associated with measuring results, classifying students, and assigning grades, assuming a predominantly selective character. However, changes in conceptions of teaching and learning have encouraged reflections on the need for more democratic and inclusive assessment models. In this context, formative assessment stands out as an approach that seeks to continuously monitor the learning process, identifying progress, difficulties, and possibilities for pedagogical intervention. This article aims to analyze the importance of formative assessment in Basic Education, highlighting its contributions to meaningful learning and students' integral development. This bibliographic research is based on authors such as Luckesi (2011), Hoffmann (2019), Perrenoud (1999), Freire (2021), and Haydt (2008). The results indicate that formative assessment promotes student participation, strengthens pedagogical mediation, and contributes to the construction of more inclusive educational practices committed to learning. It is concluded that assessment should be understood as a tool for monitoring and transforming the educational process, overcoming merely classificatory perspectives.

Keywords: Formative Assessment; Learning; Basic Education; Pedagogical Practice; Educational Assessment.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui uma das dimensões mais importantes da prática pedagógica, uma vez que permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e orientar as ações educativas desenvolvidas no contexto escolar. Tradicionalmente, os processos avaliativos foram marcados por uma lógica classificatória, centrada na atribuição de notas e na verificação de resultados obtidos pelos alunos em momentos específicos do processo de ensino. Essa concepção, muitas vezes, contribuiu para a exclusão, para a reprodução de desigualdades e para a valorização excessiva do desempenho quantitativo em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Nas últimas décadas, as discussões educacionais passaram a questionar os limites desse modelo de avaliação, defendendo práticas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com a aprendizagem. Nesse cenário, a avaliação formativa emerge como uma proposta que compreende a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento, reflexão e intervenção pedagógica. Em vez de focar apenas nos resultados finais, essa abordagem busca compreender o percurso de aprendizagem dos estudantes, identificando dificuldades, potencialidades e necessidades de apoio.

Segundo Luckesi (2011), avaliar significa investigar a qualidade da aprendizagem para tomar decisões que favoreçam o desenvolvimento dos educandos. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um mecanismo de controle e passa a constituir um instrumento de mediação pedagógica voltado para a promoção da aprendizagem. Da mesma forma, Hoffmann (2019) defende que a avaliação deve contribuir para o crescimento dos estudantes, respeitando seus ritmos e suas particularidades.

A avaliação formativa também dialoga com os princípios de uma educação inclusiva e democrática, uma vez que reconhece a diversidade presente nas salas de aula e valoriza os diferentes percursos de aprendizagem. Ao fornecer informações contínuas sobre o desenvolvimento dos alunos, ela possibilita ao professor reorganizar suas práticas pedagógicas e criar estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da avaliação formativa na Educação Básica, destacando seus fundamentos teóricos, suas contribuições para a aprendizagem significativa e os desafios relacionados à sua implementação nas instituições escolares.

A discussão busca evidenciar a necessidade de construir práticas avaliativas comprometidas com a formação integral dos estudantes e com a melhoria da qualidade da educação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação da aprendizagem é um dos elementos centrais do processo educativo, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades e orientar as práticas pedagógicas. Ao longo da história da educação, diferentes concepções de avaliação foram construídas, refletindo as transformações ocorridas nas teorias educacionais e nas formas de compreender o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação formativa surge como uma proposta que busca superar modelos tradicionais baseados na classificação e na seleção dos estudantes, assumindo uma perspectiva voltada para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos educandos.

Historicamente, a avaliação escolar esteve associada à verificação de resultados por meio de provas, testes e exames. Essas práticas tinham como principal finalidade medir o desempenho dos alunos, classificá-los e determinar sua aprovação ou reprovação. Embora ainda esteja presente em muitos contextos educacionais, essa concepção tem sido amplamente questionada por pesquisadores que defendem uma abordagem mais humanizada e comprometida com os processos de aprendizagem.

A avaliação formativa diferencia-se dos modelos classificatórios por compreender a aprendizagem como um processo contínuo e dinâmico. Em vez de concentrar-se exclusivamente nos resultados finais, ela busca acompanhar o percurso do estudante, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção pedagógica. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir um caráter punitivo e passa a constituir uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento do aluno.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser entendida como um ato de acolhimento e de diagnóstico da realidade educacional. Para o autor, avaliar não significa julgar ou punir os estudantes, mas investigar as condições de aprendizagem para tomar decisões pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a avaliação assume função diagnóstica, permitindo ao professor compreender o estágio de aprendizagem dos alunos e planejar intervenções adequadas às suas necessidades.

Outro importante referencial teórico para a compreensão da avaliação formativa é Hoffmann (2019), que defende a avaliação como um processo mediador da aprendizagem. A autora argumenta que o ato de avaliar deve estar integrado ao cotidiano escolar, ocorrendo de maneira contínua e participativa. Para Hoffmann, a avaliação precisa considerar as singularidades dos estudantes, valorizando seus avanços e respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem. Dessa forma, o foco desloca-se da simples mensuração de resultados para a compreensão dos processos de construção do conhecimento.

Philippe Perrenoud (1999) também contribui significativamente para a discussão sobre avaliação formativa ao afirmar que a avaliação deve servir à regulação das aprendizagens. Segundo o autor, o acompanhamento contínuo permite identificar obstáculos enfrentados pelos estudantes e promover ajustes nas estratégias de ensino. Essa função reguladora transforma a avaliação em um instrumento de apoio à aprendizagem, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

A avaliação formativa fundamenta-se na compreensão de que aprender é um processo complexo, marcado por avanços, dificuldades, erros e reconstruções. Nesse sentido, o erro deixa de ser visto como sinal de fracasso e passa a ser compreendido como parte natural da aprendizagem. Ao analisar os erros dos estudantes, o professor obtém informações importantes sobre suas formas de pensar e sobre os conhecimentos que ainda precisam ser desenvolvidos. Essa perspectiva favorece uma abordagem mais reflexiva e menos punitiva da avaliação.

Outro princípio fundamental da avaliação formativa refere-se à participação ativa dos estudantes no processo avaliativo. Diferentemente dos modelos tradicionais, nos quais os alunos assumem uma posição passiva diante das avaliações, a abordagem formativa incentiva a reflexão sobre a própria aprendizagem. Práticas como autoavaliação, avaliação entre pares e construção conjunta de critérios de avaliação contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da consciência sobre o próprio processo de aprendizagem.

A mediação pedagógica ocupa papel central nessa perspectiva avaliativa. O professor deixa de ser apenas o responsável por atribuir notas e passa a atuar como mediador do desenvolvimento dos estudantes. Por meio da observação, do diálogo e do feedback constante, ele acompanha os percursos de aprendizagem e promove intervenções que favorecem a superação das dificuldades identificadas. Essa atuação fortalece a relação entre ensino e avaliação, tornando ambos processos indissociáveis.

A avaliação formativa também está diretamente relacionada aos princípios da educação inclusiva. Ao reconhecer que os estudantes aprendem de maneiras diferentes e em ritmos distintos, essa abordagem valoriza a diversidade presente nas salas de aula e busca oferecer oportunidades de aprendizagem para todos. Em vez de estabelecer comparações entre os alunos, a avaliação formativa considera o progresso individual e as condições específicas de cada estudante, contribuindo para a construção de práticas mais equitativas.

Além disso, essa concepção de avaliação favorece a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas em evidências. As informações coletadas durante o acompanhamento da aprendizagem permitem ao professor reorganizar conteúdos, adaptar metodologias e planejar estratégias mais adequadas às necessidades da turma. Dessa forma, a avaliação torna-se um instrumento essencial para o aperfeiçoamento das práticas educativas e para a melhoria da qualidade do ensino.

No contexto da Educação Básica, a avaliação formativa apresenta-se como uma alternativa capaz de promover uma cultura avaliativa mais democrática e comprometida com a aprendizagem. Ao valorizar os processos de desenvolvimento dos estudantes e utilizar os resultados da avaliação para orientar intervenções pedagógicas, essa abordagem contribui para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores, participativos e inclusivos.

Portanto, os fundamentos teóricos da avaliação formativa evidenciam a necessidade de superar práticas centradas exclusivamente na classificação e na seleção dos alunos. A partir das contribuições de autores como Luckesi, Hoffmann e Perrenoud, compreende-se que avaliar significa acompanhar, compreender e apoiar o desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação transforma-se em um instrumento de mediação pedagógica que favorece a aprendizagem significativa e fortalece o compromisso da escola com a formação integral dos educandos.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A avaliação formativa ocupa papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa, pois permite acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes e compreender como eles constroem conhecimentos ao longo do processo educativo. Diferentemente das práticas avaliativas centradas exclusivamente na verificação de resultados, a avaliação formativa preocupa-se com os percursos de aprendizagem, buscando identificar avanços, dificuldades e necessidades de intervenção pedagógica. Essa perspectiva fortalece a relação entre ensino e aprendizagem, tornando a avaliação um instrumento de apoio ao desenvolvimento dos educandos.

A aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos são relacionados aos saberes previamente construídos pelos estudantes, permitindo que as informações adquiram sentido e relevância. Nesse contexto, a avaliação formativa contribui para que o professor compreenda os conhecimentos já existentes, identifique possíveis lacunas e organize estratégias pedagógicas capazes de favorecer novas aprendizagens. Ao acompanhar continuamente o desenvolvimento dos alunos, o educador pode planejar intervenções mais adequadas às necessidades da turma e de cada estudante.

Um dos principais benefícios da avaliação formativa é a possibilidade de monitorar o progresso dos estudantes ao longo de todo o processo educativo. Em vez de concentrar a avaliação em momentos específicos, como provas e exames finais, essa abordagem permite observar a evolução da aprendizagem de forma contínua. Registros, observações, atividades práticas, produções textuais, debates, projetos e diferentes instrumentos avaliativos fornecem informações importantes sobre o desenvolvimento dos alunos, possibilitando uma compreensão mais ampla de suas conquistas e desafios.

Nesse processo, o feedback assume papel central. O retorno oferecido pelo professor permite que os estudantes compreendam seus avanços, reconheçam aspectos que precisam ser aprimorados e desenvolvam estratégias para superar dificuldades. O feedback formativo não se limita à indicação de erros ou acertos, mas constitui uma orientação que favorece a reflexão e o aperfeiçoamento da aprendizagem. Quando realizado de maneira construtiva, ele fortalece a motivação dos estudantes e contribui para o desenvolvimento da autonomia.

.

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo dos estudantes no processo avaliativo. A avaliação formativa incentiva práticas que promovem a participação ativa dos alunos, como a autoavaliação e a avaliação entre pares. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Ao refletirem sobre seus avanços e dificuldades, os estudantes tornam-se mais capazes de identificar necessidades de melhoria e de assumir uma postura mais ativa diante do conhecimento.

A autoavaliação, em particular, constitui uma importante ferramenta para a aprendizagem significativa. Por meio dela, os estudantes analisam seu desempenho, reconhecem conquistas e identificam aspectos que precisam ser aperfeiçoados. Essa prática favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de autorregulação, competências fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, fortalece a compreensão de que aprender é um processo contínuo que exige esforço, reflexão e participação ativa.

A avaliação formativa também contribui para a inclusão educacional. Ao reconhecer que os estudantes apresentam ritmos, estilos e formas diferentes de aprender, essa abordagem valoriza a diversidade presente no ambiente escolar. Em vez de estabelecer comparações entre os alunos, a avaliação considera o desenvolvimento individual de cada estudante, respeitando suas características e potencialidades. Essa perspectiva favorece a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem para todos.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação formativa possibilita a regulação das aprendizagens ao fornecer informações que orientam tanto o trabalho do professor quanto o desenvolvimento dos estudantes.Quando os resultados da avaliação são utilizados para reorganizar estratégias de ensino e apoiar os alunos em suas dificuldades, cria-se um processo de aprendizagem mais eficiente e significativo. Dessa forma, a avaliação deixa de representar um momento isolado e passa a integrar permanentemente o processo educativo.

Outro elemento importante refere-se à diversificação dos instrumentos avaliativos. A aprendizagem significativa não pode ser plenamente compreendida por meio de uma única forma de avaliação.

Por isso, a avaliação formativa utiliza diferentes estratégias que permitem observar os estudantes em variadas situações de aprendizagem. Portfólios, projetos, apresentações, relatórios, produções artísticas, rodas de conversa e atividades colaborativas constituem exemplos de instrumentos que ampliam as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Além de favorecer a aprendizagem dos estudantes, a avaliação formativa também contribui para o aperfeiçoamento da prática docente. As informações obtidas durante o processo avaliativo permitem ao professor refletir sobre a eficácia de suas metodologias, identificar conteúdos que necessitam de maior aprofundamento e reorganizar o planejamento pedagógico. Assim, a avaliação beneficia não apenas os estudantes, mas também o próprio processo de ensino.

A relação entre avaliação formativa e aprendizagem significativa está diretamente associada à construção de um ambiente educacional mais acolhedor e participativo. Quando os estudantes compreendem que a avaliação tem como finalidade apoiar sua aprendizagem e não apenas classificá-los, tendem a participar de forma mais ativa das atividades propostas. Essa mudança de perspectiva contribui para a redução da ansiedade relacionada às avaliações e fortalece o compromisso com o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Portanto, a avaliação formativa constitui uma ferramenta indispensável para a promoção da aprendizagem significativa na Educação Básica. Ao acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes, oferecer feedback construtivo, valorizar a participação ativa dos alunos e respeitar as diferenças individuais, essa abordagem fortalece a qualidade do processo educativo. Mais do que verificar resultados, a avaliação formativa busca compreender e apoiar a construção do conhecimento, contribuindo para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e capazes de participar ativamente de sua própria aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa representa uma importante alternativa às práticas avaliativas tradicionais, historicamente marcadas pela classificação, seleção e atribuição de notas. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que essa concepção de avaliação está fundamentada na ideia de acompanhamento contínuo da aprendizagem, permitindo que professores e estudantes participem ativamente do processo educativo. Mais do que verificar resultados, a avaliação formativa busca compreender os percursos de aprendizagem, identificar dificuldades, reconhecer avanços e promover intervenções pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento integral dos educandos.

A análise dos fundamentos teóricos evidenciou que a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de mediação pedagógica e não como um mecanismo de punição ou exclusão. As contribuições de autores como Luckesi, Hoffmann e Perrenoud demonstram que avaliar significa investigar a realidade da aprendizagem para tomar decisões que contribuam para o crescimento dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação assume uma função diagnóstica, reguladora e formativa, fortalecendo o compromisso da escola com a promoção do conhecimento e com a garantia do direito à aprendizagem.

Também foi possível constatar que a avaliação formativa favorece a construção da aprendizagem significativa ao permitir o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. O uso de diferentes instrumentos avaliativos, a oferta de feedbacks construtivos e a valorização da participação ativa dos alunos contribuem para o fortalecimento da autonomia, da reflexão crítica e do protagonismo estudantil. Além disso, essa abordagem reconhece os diferentes ritmos e formas de aprender, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitosas à diversidade presente no ambiente escolar.

Entretanto, a implementação da avaliação formativa ainda enfrenta desafios relacionados à permanência de culturas escolares fortemente baseadas na lógica classificatória, na centralidade das provas e na valorização excessiva dos resultados quantitativos. A superação dessas barreiras exige investimentos na formação docente, revisão das práticas pedagógicas e construção de uma cultura avaliativa comprometida com o desenvolvimento humano e com a aprendizagem de todos os estudantes.

Diante desse contexto, conclui-se que a avaliação formativa constitui um instrumento essencial para a melhoria da qualidade da educação e para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos educandos. Ao compreender a avaliação como parte inseparável do processo de ensino e aprendizagem, os profissionais da educação fortalecem práticas que favorecem o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade. Assim, a consolidação de uma perspectiva formativa de avaliação representa um importante caminho para a transformação das práticas educacionais e para a efetivação de uma educação verdadeiramente significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para Promover: As Setas do Caminho. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

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.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – Por uma Práxis Transformadora. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação Educacional em Três Atos. São Paulo: SENAC, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: Uma Prática em Busca de Novos Sentidos. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2014.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

O RETORNO AOS ESTUDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A RECOLOCAÇÃO PROFISSIONAL

AUTOR: LAÍS VIEIRA VIAJANTE

RESUMO.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a base para a inclusão educacional e social daqueles que não tiveram acesso à educação e/ou permaneceram na escola durante o período regular de idade. Retornar à escola é uma oportunidade de colocar uma nova vida em ordem no contexto de um mercado de trabalho em mudança, com constantes alterações nas trajetórias de vida das pessoas. Neste artigo, consideraremos os desafios enfrentados pelos alunos da EJA e a possibilidade de mudança na vida profissional após o retorno à escola. A pesquisa é baseada em uma revisão bibliográfica com educação de adultos, formação para o trabalho e inclusão social como temas principais. Constatamos que a escolarização tardia está associada ao aprendizado de habilidades, autoestima e cidadania, que são fundamentais para a inserção e permanência no mercado de trabalho. Mas, para os alunos, estudar, trabalhar e as responsabilidades familiares ainda são as principais barreiras à continuidade educacional. Assim, acreditamos que a EJA é uma política pública muito importante para a democratização da educação, que também incentivará a qualificação e a transformação social.

Educação de Jovens e Adultos; Recolocação Profissional; Inclusão Social; Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (YAE) plays a fundamental role in promoting educational and social inclusion for individuals who, for different reasons, did not have access to or remain in school during the regular age period. Returning to education represents an opportunity to rebuild personal and professional trajectories, especially in a context of constant transformations in the labor market. This article aims to discuss the challenges faced by YAE students and analyze the possibilities for professional relocation provided by the resumption of schooling. The research is based on a bibliographic review of authors who address adult education, training for work, and social inclusion. The results show that late schooling contributes to the development of skills, increased self-esteem, and strengthened citizenship, factors that positively influence insertion and permanence in the labor market. However, challenges such as balancing studies, work, and family responsibilities still represent significant obstacles to educational continuity. It is concluded that YAE constitutes an important public policy for democratizing education, capable of promoting qualification opportunities and social transformation.

Keywords: Youth and Adult Education; Professional Relocation; Social Inclusion; Labor Market.

A INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) é um método chave do programa de educação básica brasileira para indivíduos que não foram ensinados nas escolas ou não tiveram acesso ou continuidade da educação na idade apropriada. Ao longo da história do Brasil, fatores econômicos, sociais e culturais fizeram com que milhões de brasileiros fossem à escola, e assim a EJA é um instrumento fundamental para a defesa e promoção dos direitos à educação e inclusão social. Voltar a estudar significa não apenas a aquisição de conhecimento formal, mas também de melhores condições de vida e novas perspectivas profissionais.

As constantes mudanças no mundo do trabalho têm exigido que os trabalhadores ingressem em escolas superiores e consigam mais trabalho. A globalização, o progresso tecnológico e a reestruturação produtiva mudaram significativamente as demandas do mercado a educação está no cerne da inserção e permanência profissional. Muitos daqueles que interromperam sua vida escolar para voltar à escola estão em busca de melhores oportunidades de emprego, mais dinheiro na família e mais espaço nas decisões de vida e carreira dos indivíduos.

Segundo Paulo Freire (1987, p. 39), ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em comunhão, mediadas pelo mundo: a educação é um processo de construção coletiva para nos conscientizar da verdade de nossa realidade social e sermos capazes de agir sobre ela de forma crítica e transformadora. Na EJA, isso é especialmente importante, pois os alunos trazem uma experiência de vida e trabalho própria para o processo educacional.

Além da qualificação profissional, retomar os estudos é importante para a construção da autoestima e da cidadania. Muitos alunos da EJA relatam sentir-se em uma posição melhor para assumir um papel mais gratificante quando iniciam sua jornada escolar, pois se sentem mais preparados para enfrentar o ambiente de trabalho e social. Os sujeitos da EJA têm um histórico de exclusões históricas e conhecimentos e experiências que devem ser reconhecidos e valorizados pela escola (Arroyo 2017).

Mas retornar aos estudos não é isento de desafios. O equilíbrio entre trabalho, família e escola é um dos maiores desafios para os alunos da EJA. Há também um sentimento de insegurança no longo período afastado da escola e nas condições econômicas que o acompanham, o que também pode significar que os estudos não possam ser continuados. Políticas públicas e práticas de ensino são necessárias para promover o acolhimento, a permanência e o sucesso escolar desses alunos.

Como resultado, este artigo não é apenas para discutir as dificuldades enfrentadas pelos alunos da educação de jovens e adultos em voltar à escola e a possibilidade de recolocação profissional após o início dos estudos. Busca entender como a escolarização tardia pode levar a oportunidades de emprego, crescimento pessoal e inclusão social, e como a EJA pode tornar a educação democratizadora e promover a cidadania.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITO À EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das políticas educacionais mais importantes para abordar a equidade e a justiça social no Brasil. Destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade regular, essa modalidade de educação visa garantir os direitos fundamentais à educação assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Além de apenas fornecer certificação escolar, a EJA permite que os alunos busquem o caminho certo para sair das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

A exclusão educacional tem sido historicamente associada à pobreza, entrada precoce no mercado de trabalho, dificuldade de acesso à educação e desigualdade regional. As pessoas tiveram que abandonar os estudos para contribuir com a renda familiar e, portanto, não conseguiram desenvolver seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

A EJA é, nesse sentido, uma estratégia de reparação social e oferece novas oportunidades de aprendizado e engajamento cidadão.

Segundo Paulo Freire (1987), a educação é, na verdade, libertação e conscientização das pessoas. Para o autor:

"A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1987, p. 84).

Essa ideia de educação como ferramenta de transformação social pode ajudar a incentivar a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade. Para a EJA, o processo educacional tem características específicas, pois os alunos têm experiência de vida, conhecimentos adquiridos no trabalho e conhecimentos construídos em diferentes contextos sociais.

Dessa forma, a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos é aprender sobre o conhecimento prévio dos alunos e valorizar suas histórias e experiências. Freire (1996) afirma que o ensino deve respeitar o conhecimento dos aprendizes e que a aprendizagem acontece por meio do diálogo e da troca de experiências. Assim, a EJA não é um ensino tradicional baseado apenas na transmissão de conteúdo, mas sim uma educação contextualizada e significativa.

Um aspecto relacionado a isso é como a EJA contribuirá para o desenvolvimento da cidadania. A escolarização melhora o acesso à informação, promove a compreensão dos direitos e deveres dos indivíduos e facilita a participação em eventos sociais e políticos. Segundo Arroyo (2017), os sujeitos da EJA são historicamente excluídos e têm trajetórias de resistência que devem ser reconhecidas pela escola. Para o autor, a modalidade não deve ser apenas um caminho para aprender o conteúdo das disciplinas, mas também para respeitar a dignidade e os direitos dos alunos.

Além disso, a EJA é uma organização muito voltada para a inclusão social e econômica. Como um país que valoriza tanto a educação e a geração de renda nesse aspecto, retornar aos estudos é uma chance real de ampliar o escopo e melhorar as condições de vida dos alunos.

Muitos alunos são motivados pela necessidade de educação básica e, no decorrer disso, precisam buscar a educação para ingressar em empregos formais e para qualificação profissional.

Como apontam Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos é central para as políticas de desenvolvimento social, pois a educação ajuda a reduzir desigualdades e expandir oportunidades de participação econômica. Nesse sentido, a EJA não é apenas uma medida compensatória, mas também uma estratégia para tornar a sociedade um lugar mais democrático e inclusivo.

Finalmente, devemos deixar claro que a Educação de Jovens e Adultos deve ser valorizada, e as políticas públicas, a formação de professores e as práticas pedagógicas devem ser mantidas em linha com as necessidades desse público. A educação deve ser acessível e permanente se quiser ser uma ferramenta de mudança social, desenvolvimento humano e oportunidades de trabalho para jovens, adultos e idosos. A EJA se consolida como um espaço para a reconstrução da vida, permitindo que jovens, adultos e idosos retornem à escola e contribuam para a sociedade e o mundo do trabalho.

OS DESAFIOS DO RETORNO AOS ESTUDOS PARA JOVENS E ADULTOS

Com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o retorno aos estudos é uma oportunidade importante para o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Mas esse retorno à vida escolar geralmente é acompanhado por várias questões que podem impactar tanto o acesso dos estudantes quanto a sua permanência na escola. Precisamos entender esses desafios para projetar políticas públicas e práticas pedagógicas que acomodem suas necessidades e desenvolvimento para atender às necessidades desse público.

Os estudantes da EJA enfrentam o desafio de equilibrar trabalho, escola e família. A maioria dos estudantes são trabalhadores que trabalham longas horas e, ao final do dia, precisam assistir às aulas. Eles têm filhos e outras responsabilidades domésticas também, o que limita o tempo que os estudantes podem dedicar à escola e ao desenvolvimento de seus estudos.

Os sujeitos da EJA têm trajetórias caracterizadas por exclusão social, econômica e educacional, segundo Miguel Arroyo (2017).

Essas experiências afetam a forma como a escola interage com o estudante e, portanto, devem ser acolhidas e flexíveis pelo sistema educacional. Para o autor:

Jovens e adultos populares “trazem para a escola suas experiências, suas culturas, seus conhecimentos e suas experiências de trabalho e sobrevivência” (ARROYO, 2017, p. 29).

A diversidade de experiências é um grande trunfo para o processo educacional, mas precisa ser equilibrada com respeito aos ritmos e necessidades dos estudantes.

Um dos maiores problemas é a longa ausência da escola. Alguns estudantes retornam à escola após anos ou até décadas sem contato com atividades escolares formais. Isso pode levar à insegurança e ao medo de não conseguir acompanhar o conteúdo e dificuldades em se ajustar à rotina acadêmica. Em alguns casos, as más experiências no ambiente escolar também contribuem para o desinteresse e baixa autoestima.

Nesse contexto, faz sentido valorizar o conhecimento prévio dos estudantes. Paulo Freire (1996) afirma que o processo de aprendizagem deve partir da realidade dos estudantes e não apenas os estudantes são os sujeitos da aprendizagem; eles são partes ativas da aprendizagem. Para o educador:

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

Essa perspectiva torna claras as práticas pedagógicas que facilitam o diálogo, a participação e a valorização das experiências de vida dos estudantes da EJA.

As dificuldades econômicas também são importantes. Os estudantes enfrentam problemas com transporte, alimentação e aquisição de materiais escolares. A necessidade de sustentar a família tem colocado os estudos em segundo plano diante da vulnerabilidade social. Nesse sentido, as taxas de evasão na EJA ainda são problemáticas para o sistema educacional brasileiro.

As transformações tecnológicas das últimas décadas trouxeram novos desafios para os estudantes adultos, assim como o status socioeconômico. O uso crescente de recursos digitais na educação exige habilidades tecnológicas que muitos estudantes não tiveram a oportunidade de aprender. A alfabetização digital, portanto, é essencial para a participação tanto nos processos educacionais quanto no mercado de trabalho atual.

Marta Kohl de Oliveira (1999) explica que os processos de aprendizagem na vida adulta têm certas características que são influenciadas por experiências acumuladas ao longo da vida. Assim, o ensino para crianças e adultos em um contexto cognitivo, emocional e social é necessário se quisermos educar crianças e adolescentes.

Portanto, as escolas precisam fazer no processo educacional como acolher e apoiar aqueles que estão voltando à escola e incentivá-los a permanecer, para que possam adquirir as habilidades necessárias para ter sucesso na escola (como estudantes que não conseguiram completar sua educação) para fazê-lo.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos precisa ser abordada coletivamente pelas autoridades públicas, instituições educacionais e sociedade. E somente por meio de políticas educacionais inclusivas e práticas pedagógicas humanizadas o direito à educação será plenamente alcançado e a inclusão social, cidadania e melhores perspectivas dos estudantes que decidem retomar sua jornada educacional serão alcançadas.

A Recolocação Profissional como Possibilidade de Transformação por Meio da Educação

A relação entre educação e trabalho tem sido amplamente discutida por pesquisadores que reconhecem a escolarização como um importante instrumento de inclusão social e desenvolvimento econômico. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o retorno aos estudos está frequentemente associado à busca por melhores oportunidades de emprego, crescimento profissional e melhoria da qualidade de vida. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela exigência de qualificação, a conclusão da educação básica torna-se um diferencial significativo para a inserção e permanência no mercado de trabalho.

Nas últimas décadas, as transformações tecnológicas e as mudanças nos processos produtivos alteraram profundamente as exigências do mundo do trabalho. As empresas passaram a demandar profissionais capazes de lidar com novas tecnologias, interpretar informações, resolver problemas e trabalhar de forma colaborativa. Nesse cenário, a escolarização deixou de ser apenas um requisito formal e passou a representar uma condição essencial para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional.

Segundo Saviani (2013), a educação possui papel fundamental na formação humana e na preparação dos indivíduos para a participação ativa na sociedade. Para o autor, a escola deve proporcionar aos educandos o acesso ao conhecimento sistematizado, contribuindo para sua formação crítica e para sua atuação consciente nos diversos espaços sociais, inclusive no mundo do trabalho. Assim, a educação não deve ser compreendida apenas como preparação para o emprego, mas como instrumento de emancipação e desenvolvimento integral do sujeito.

Para os estudantes da EJA, a retomada dos estudos frequentemente representa uma oportunidade de reconstrução de projetos de vida interrompidos por circunstâncias econômicas e sociais. Muitos trabalhadores que não concluíram a educação básica encontram dificuldades para acessar vagas formais, participar de processos seletivos ou obter promoções em suas áreas de atuação. A obtenção da certificação escolar amplia as possibilidades de inserção profissional e abre caminhos para a continuidade dos estudos em cursos técnicos e de nível superior.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos desempenha importante papel na redução das desigualdades sociais, uma vez que possibilita a ampliação das oportunidades educacionais para grupos historicamente excluídos. Os autores destacam que a escolarização contribui para o fortalecimento da autonomia dos indivíduos e para sua participação mais efetiva na vida econômica e social.

Além dos conhecimentos acadêmicos, o retorno à escola favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais valorizadas pelo mercado de trabalho. A convivência em sala de aula, a participação em atividades coletivas e o enfrentamento dos desafios do processo educativo estimulam habilidades como responsabilidade, organização, comunicação e trabalho em equipe. Essas competências são cada vez mais reconhecidas como fatores importantes para o desempenho profissional e para a adaptação às constantes mudanças do mercado.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da autoestima. Muitos estudantes da EJA relatam sentimentos de realização pessoal ao retomarem seus estudos e alcançarem objetivos educacionais antes considerados impossíveis. Essa valorização da própria capacidade influencia positivamente a confiança necessária para buscar novas oportunidades profissionais e enfrentar desafios relacionados à carreira.

Paulo Freire (1996) ressalta que a educação deve contribuir para que os indivíduos compreendam sua realidade e atuem de forma crítica na transformação do mundo. Nessa perspectiva, a escolarização possibilita não apenas a obtenção de qualificações profissionais, mas também a construção de uma consciência cidadã capaz de ampliar a participação social e econômica dos sujeitos.

Portanto, a recolocação profissional decorrente do retorno aos estudos ultrapassa a simples conquista de um emprego. Trata-se de um processo de transformação que envolve crescimento pessoal, fortalecimento da cidadania e ampliação das perspectivas de futuro. A Educação de Jovens e Adultos, ao promover acesso ao conhecimento e oportunidades de qualificação, reafirma seu papel como instrumento de inclusão social e de desenvolvimento humano, contribuindo para que jovens e adultos possam reconstruir suas trajetórias e alcançar melhores condições de vida e trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação para aqueles que, por diferentes motivos, tiveram sua trajetória escolar interrompida. Ao possibilitar o retorno aos estudos, essa modalidade contribui não apenas para a ampliação dos conhecimentos acadêmicos, mas também para o fortalecimento da cidadania, da autoestima e da participação social dos educandos.

Ao longo deste artigo, verificou-se que a retomada da escolarização representa uma importante estratégia para a transformação pessoal e profissional dos estudantes da EJA. Embora o retorno à escola seja marcado por desafios significativos, como a conciliação entre trabalho, família e estudos, além das dificuldades econômicas e emocionais decorrentes do afastamento do ambiente escolar, os benefícios proporcionados pela educação demonstram sua relevância para a construção de novas perspectivas de vida.

Observou-se também que a escolarização está diretamente relacionada às possibilidades de inserção e recolocação profissional. Em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, a conclusão da educação básica constitui um requisito essencial para o acesso a melhores oportunidades de emprego e qualificação. Além disso, a educação favorece o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais indispensáveis para a atuação profissional contemporânea.

As contribuições teóricas de autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro reforçam a compreensão da EJA como uma política educacional comprometida com a inclusão social, a democratização do ensino e a valorização das experiências dos sujeitos que retornam à escola. Nessa perspectiva, a educação deve ser entendida como um instrumento de emancipação humana e de superação das desigualdades historicamente construídas.

Dessa forma, conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos possui grande potencial para promover mudanças significativas na vida dos estudantes, especialmente no que se refere à ampliação das oportunidades profissionais e ao fortalecimento da autonomia. Contudo, para que esse potencial seja plenamente alcançado, torna-se necessário o fortalecimento de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos educandos, assegurando condições adequadas para que possam concluir sua formação e construir novos projetos de vida.

Assim, a EJA reafirma sua importância como espaço de aprendizagem, inclusão e transformação social, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 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.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. Marco de Ação de Belém: aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável. Brasília: UNESCO, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ENTRE A NORMA CULTA E A FALA POPULAR: ESTUDO SOBRE PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO CONTEXTO ESCOLAR

AUTORES: ANA PAULA DA CONCEIÇÃO; ANNA VERENA DE ALMEIDA RIBEIRO; CINTIA ANDRADE SERRA; ISABEL CAMACHO AUGUSTO; LUCIENE DA SILVA ALVES; MURILO SERAFIM ALVES; REGILENE MATIAS LIMA LEITE DO NASCIMENTO

RESUMO

Durante muito tempo, a pesquisa sobre ensino de língua portuguesa no Brasil se concentrou em investigar o domínio da norma culta e a correção gramatical como parâmetros de avaliação. Todavia, pouca atenção foi dada às implicações sociais e pedagógicas do preconceito linguístico no ambiente escolar, especialmente em relação à estigmatização da fala popular e de outras variedades do português brasileiro. Para explorar tal lacuna, o presente artigo busca analisar o preconceito linguístico no contexto escolar, discutindo como a variação linguística é percebida, avaliada e tratada nas práticas pedagógicas e nas interações entre professores e alunos. Foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em autores da Sociolinguística como Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo e Gladis Massini-Cagliari, por meio da análise e interpretação crítica de livros, artigos e dissertações que abordam a relação entre variação linguística, exclusão social e educação. Os achados da pesquisa indicaram que a valorização exclusiva da norma culta contribui para reforçar desigualdades, impactando a autoestima e a participação dos estudantes, ao passo que abordagens pedagógicas baseadas na Sociolinguística favorecem práticas inclusivas e respeitosas. Como principal contribuição, este artigo apresenta à literatura uma reflexão sobre a necessidade de integrar a valorização da diversidade linguística ao ensino de português, destacando o papel central da escola e da formação docente na promoção de um ambiente educacional mais democrático e equitatativo

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito linguístico; Variação linguística; Fala popular; Norma culta; Ambiente escolar.

ABSTRACT

For a long time, research on Portuguese language teaching in Brazil has focused mainly on grammatical and normative aspects, giving little attention to the social and pedagogical implications of linguistic prejudice in the school environment—especially regarding the stigmatization of popular speech and other varieties of Brazilian Portuguese. Seeking to address this gap, this article analyzes linguistic prejudice within the school context, discussing how linguistic variation is perceived, evaluated, and treated in pedagogical practices and in interactions between teachers and students. This is a bibliographical study grounded in the works of Sociolinguistics scholars such as Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo, and Gladis Massini-Cagliari, through the critical analysis and interpretation of books, articles, and dissertations that explore the relationship between linguistic variation, social exclusion, and education. The findings indicate that the exclusive valorization of the standard variety reinforces social inequalities, affecting students' self-esteem and participation, whereas pedagogical approaches inspired by Sociolinguistics promote more inclusive and respectful practices. As its main contribution, this article presents a reflection on the need to integrate the appreciation of linguistic diversity into Portuguese language teaching, highlighting the fundamental role of schools and teacher education in fostering a more democratic and equitable educational environment.

KEYWORDS: Linguistic prejudice; Linguistic variation; Popular speech; Standard language; School environment

1 INTRODUÇÃO

A língua é um dos mais importantes elementos de identidade de um povo, constituindose não apenas como meio de comunicação, mas também como expressão de cultura, história e pertencimento social. No Brasil, a diversidade linguística é resultado direto de sua formação histórica, marcada pelo contato entre diferentes povos e culturas — indígenas, africanas, europeias e, posteriormente, imigrantes de diversas nacionalidades. Essa multiplicidade de influências fez com que o português brasileiro se configurasse como uma língua viva, dinâmica e permeada de variações que se manifestam em diferentes níveis: fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Contudo, se por um lado a variação linguística é um fenômeno natural e esperado em qualquer comunidade de fala, por outro, ela tem sido alvo de estigmatização que alimenta o chamado preconceito linguístico (Bacelar da Silva, 2019). O preconceito linguístico, conceito amplamente difundido no Brasil por Bagno (1999), refere-se à discriminação dirigida a falantes que utilizam variedades da língua consideradas “não padrão” ou “incorretas” segundo uma norma culta idealizada. Essa forma de discriminação não se limita à esfera linguística, mas está intimamente relacionada a questões sociais, culturais, econômicas e educacionais. Muitas vezes, o julgamento negativo da fala de um indivíduo é, na realidade, um julgamento sobre sua origem social, nível de escolaridade ou pertencimento étnico (Silva, 2023). Assim, o preconceito linguístico não é apenas uma questão de linguagem, mas também de poder, exclusão e desigualdade. No contexto brasileiro, a imposição histórica de um padrão linguístico único — baseado no português europeu e posteriormente na norma culta urbana das regiões economicamente centrais — resultou na marginalização de outras formas legítimas de falar. Dialetos, sotaques e expressões regionais passaram a ser vistos como marcas de inferioridade, ignorando-se que toda variedade linguística possui regras próprias e complexidade estrutural equivalente à do padrão (O’Neill; Massini-Cagliari, 2019). Essa visão reducionista, sustentada por um ideal normativo, contribui para o silenciamento e a desvalorização de identidades linguísticas e culturais presentes no país (Massini-Cagliari, 2004)

A escola, enquanto espaço formal de ensino e de socialização, desempenha um papel central tanto na perpetuação quanto no combate ao preconceito linguístico. Historicamente, o ensino de língua portuguesa no Brasil foi pautado pela valorização exclusiva da norma culta escrita, negligenciando a realidade linguística dos alunos e tratando as demais variedades como “erros” a serem corrigidos (Marine; Barbosa, 2016). Essa postura, além de desconsiderar o princípio da variação linguística, reforça desigualdades sociais e compromete o desenvolvimento da autoestima dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de classes populares e de regiões periféricas (Silva et al., 2024). Por outro lado, abordagens pedagógicas fundamentadas na Sociolinguística defendem que o ensino de português deve reconhecer e valorizar a pluralidade linguística, ensinando aos alunos a transitar entre diferentes registros e variedades de acordo com o contexto comunicativo (Botassini; Dall Cortivo, 2014). O preconceito linguístico também se manifesta em outros espaços sociais, como na mídia, no ambiente de trabalho e nas interações cotidianas. A ridicularização de sotaques, a associação de determinadas formas de falar a falta de inteligência ou competência, e o policiamento gramatical em situações informais são práticas que reforçam estereótipos e exclusões (Benacchio; Seba, 2023). No ambiente digital, as redes sociais amplificam a circulação de discursos intolerantes, tornando ainda mais evidente a necessidade de uma conscientização coletiva sobre a legitimidade das variações linguísticas (Romano; Pereira, 2017). Estudos acadêmicos apontam que não há justificativa linguística para considerar uma variedade superior a outra, já que todas cumprem, de forma eficaz, a função primordial da linguagem: comunicar. A desvalorização de determinadas variedades reflete, portanto, preconceitos enraizados em questões socioeconômicas e culturais, sendo um mecanismo de exclusão social (Fontenele; Santos, 2024). Nesse sentido, compreender o preconceito linguístico implica compreender também as estruturas de poder que o sustentam. O presente trabalho tem como objetivo analisar o fenômeno do preconceito linguístico no Brasil a partir de uma perspectiva sociolinguística, discutindo como a variação linguística é interpretada e tratada no contexto social e escolar.

Busca-se compreender de que maneira as diferentes formas de falar são avaliadas, quais os impactos dessas avaliações sobre os indivíduos e quais estratégias podem ser adotadas para combater a discriminação linguística. Para isso, serão utilizados como base teórica autores como Bagno (1999/2013), BortoniRicardo (2001), Faraco (2008), Mollica (2015) e pesquisadores cujas produções recentes aprofundam a compreensão do tema. Ao propor essa investigação, parte-se do pressuposto de que a valorização da diversidade linguística é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e de uma sociedade mais justa. Reconhecer que a língua é plural, dinâmica e viva é reconhecer também a pluralidade, a dinamicidade e a vitalidade dos próprios falantes que a constroem diariamente. Mais do que corrigir formas, é preciso compreender sentidos; mais do que impor regras, é necessário compreender contextos. Assim, a discussão sobre preconceito linguístico no Brasil não é apenas uma questão acadêmica, mas um compromisso social com a equidade, a diversidade e o respeito à identidade de cada indivíduo.

Figura 1: Mapa com expressões regionais do português brasileiro



Fonte: NOTÍCIAS CONCURSOS. Mapa das expressões regionais do Brasil. Disponível em: https://noticiasconcursos.com.br. Acesso em: 14 ago. 2025.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 OBJETIVO GERAL

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o preconceito linguístico no contexto escolar, investigando como a variação linguística se manifesta na fala dos alunos no ambiente escolar e de que maneira essas diferenças são percebidas, avaliadas e, por vezes, estigmatizadas dentro da sala de aula. Busca-se compreender os impactos dessas percepções sobre os estudantes e discutir estratégias que promovam a valorização da fala popular, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e respeitoso em relação à diversidade linguística.

2.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para aprofundar a compreensão sobre o preconceito linguístico no contexto escolar, o estudo propõe-se a investigar diferentes dimensões desse fenômeno. Busca-se, inicialmente, identificar as diversas formas de variação linguística presentes na fala dos alunos, reconhecendo a pluralidade de registros, sotaques e expressões utilizadas no cotidiano escolar. Pretende-se, também, investigar as percepções, atitudes e possíveis julgamentos de valor associados à fala popular, considerando tanto a perspectiva dos colegas quanto a dos professores, de modo a compreender como essas avaliações podem influenciar as interações em sala de aula. O estudo objetiva, ainda, analisar de que maneira a escola, suas práticas pedagógicas e os materiais didáticos contribuem para a valorização ou estigmatização da fala popular, considerando o papel das metodologias de ensino na construção de ambientes inclusivos ou excludentes. Além disso, procura-se examinar os impactos do preconceito linguístico sobre a autoestima, a participação e a integração dos alunos no contexto escolar, identificando as consequências sociais e educacionais dessa discriminação.

Por fim, o trabalho visa propor estratégias pedagógicas e práticas educativas que promovam a valorização da diversidade linguística, contribuindo para a construção de uma escola mais equitativa, respeitosa e inclusiva, em que todas as formas legítimas de fala sejam reconhecidas e valorizadas.

2.2 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

2.2.1 RELEVÂNCIA LITERÁRIA

A discussão sobre preconceito linguístico no Brasil possui relevância significativa no campo dos estudos linguísticos e literários, pois a língua, enquanto manifestação cultural, é também um marcador de identidade social e histórica. Autores como Bagno (1999), O'Neill e Massini-Cagliari (2019) evidenciam que a variação linguística não é um "desvio" da norma, mas sim um reflexo da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira. A literatura nacional, desde obras regionalistas como as de Guimarães Rosa até produções contemporâneas, faz uso consciente das diferentes variedades do português, reafirmando a legitimidade dessas formas linguísticas. Dessa forma, compreender o preconceito linguístico implica também reconhecer a importância das múltiplas vozes presentes nas narrativas literárias, que rompem com a hegemonia da norma culta e dão visibilidade a personagens e contextos historicamente marginalizados. Ao abordar esse tema, o presente estudo contribui para a valorização da pluralidade de expressões que compõem o patrimônio linguístico-cultural do Brasil, fortalecendo o diálogo entre linguística e literatura.

2.2.2 IMPACTO EDUCACIONAL

No contexto educacional, a análise do preconceito linguístico revela-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Como apontam Marine e Barbosa (2016) e Silva et al. (2024), a escola é um espaço onde o ensino de língua portuguesa, frequentemente centrado na norma culta, pode tanto perpetuar quanto combater a discriminação linguística.

Ambas as possibilidades podem acontecer como o autor cita, porém, na educação podemos iniciar esta discussão sobre a valorização das variedades populares e regionais, pois a falta destas pode levar à exclusão simbólica de estudantes, afetando sua autoestima e participação ativa no processo de aprendizagem, o que seria algo muito danoso. Ao mesmo tempo, a abordagem sociolinguística no ensino possibilita que o estudante compreenda a adequação da linguagem aos contextos de uso, sem que isso signifique desqualificar sua forma de falar. Assim, este estudo se justifica pela necessidade de promover uma reflexão crítica entre educadores, alunos e sociedade sobre a importância de respeitar e valorizar a diversidade linguística, contribuindo para a redução das desigualdades e para o fortalecimento da cidadania.

2.2.3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEITO E TIPOS

A variação linguística é um fenômeno natural em qualquer língua, refletindo diferenças regionais, sociais, históricas e contextuais. Segundo Bortoni-Ricardo (2001), ela se manifesta em múltiplos níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. No contexto brasileiro, a diversidade de sotaques, expressões regionais e formas de construção gramatical evidencia a riqueza do português falado, que não pode ser considerado “incorreto” simplesmente por fugir da norma culta (Bacelar da Silva, 2019). A compreensão dessa variação é fundamental para a análise do preconceito linguístico, pois permite diferenciar o que é forma legítima da língua do que é erro.

2.2.4 PRECONCEITO LINGUÍSTICO: DEFINIÇÃO E ORIGEM

O preconceito linguístico refere-se à discriminação sofrida por falantes de variedades consideradas “não padrão” ou “incorretas” pela norma culta (Bagno, 1999). No Brasil, essa forma de preconceito está ligada a fatores sociais, econômicos e educacionais, reforçando hierarquias e exclusões. O’Neill e Massini-Cagliari (2019) destacam que julgar negativamente determinada fala muitas vezes é, na realidade, julgar a origem social ou o nível educacional do falante, evidenciando como a língua se torna um marcador de poder. Estudos apontam que o preconceito linguístico se manifesta em escolas, meios de comunicação, locais de trabalho e nas redes sociais (Romano; Pereira, 2017).

2.2.5 O PAPEL DA ESCOLA NA PERPETUAÇÃO E COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

O ensino de língua portuguesa desempenha um papel duplo: pode tanto reforçar o preconceito linguístico quanto atuar como ferramenta de valorização da diversidade linguística. Marine e Barbosa (2016) e Silva et al. (2024) observam que, historicamente, a escola tem privilegiado a norma culta escrita, desvalorizando as variedades faladas pelos alunos. Isso contribui para a exclusão simbólica e o sentimento de inadequação em estudantes de classes populares ou de regiões periféricas. Por outro lado, uma abordagem pedagógica fundamentada na Sociolinguística promove o respeito às diferentes formas de falar, ensinando aos alunos a adequar a linguagem aos contextos sem desqualificar sua própria variedade.

2.2.6 ESTEREÓTIPOS LINGUÍSTICOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os estereótipos associados às variedades linguísticas reforçam preconceitos sociais e raciais. Fontenele e Santos (2024) mostram que certas formas de falar são vinculadas a julgamentos de inteligência, competência ou classe social, configurando uma discriminação estrutural. Benacchio e Seba (2023) evidenciam que fenômenos como o rotacismo ou o uso de regionalismos podem ser ridicularizados, mesmo que sejam perfeitamente legítimos do ponto de vista linguístico. Esses estereótipos limitam oportunidades e reforçam desigualdades, evidenciando a necessidade de políticas educativas e sociais que combatam a discriminação linguística.

2.2.7 ESTRATÉGIAS DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Diversos estudos sugerem caminhos para minimizar o preconceito linguístico e valorizar a pluralidade da língua. Botassini e Dall Cortivo (2014) defendem práticas que promovam consciência linguística, sensibilizando alunos e sociedade para a legitimidade das diferentes variedades. A utilização de mídias, quadrinhos, charges e material pedagógico que exemplifique a diversidade linguística, como a charge do Chico Bento ou mapas de expressões regionais, contribui para a visualização e reflexão sobre o tema.

Além disso, programas de formação de professores e políticas públicas que reconheçam a variação linguística são essenciais para consolidar práticas inclusivas no ensino da língua portuguesa (Massini-Cagliari, 2004). Assim, o presente estudo se delimita à análise bibliográfica e documental sobre o preconceito linguístico no Brasil, com foco na relação entre a variação linguística e o ambiente educacional, considerando como a escola pode tanto reproduzir quanto combater práticas discriminatórias. Além disso, o trabalho utilizará exemplos de materiais literários, didáticos e midiáticos (como charges e mapas linguísticos) para ilustrar como os estereótipos e a diversidade de fala são representados socialmente.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A LÍNGUA COMO IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL

A língua constitui-se como um dos principais elementos de identidade de um povo, funcionando não apenas como instrumento de comunicação, mas também como reflexo de cultura, memória e pertencimento social. No caso brasileiro, a diversidade linguística é resultado de um processo histórico marcado pelo contato entre diferentes povos, como indígenas, africanos, europeus e imigrantes. Esse mosaico cultural produziu uma língua plural, em constante transformação e permeada por variações que se expressam nos níveis fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático (Bortoni-Ricardo, 2001). Autores como Massini-Cagliari (2004) e Bacelar da Silva (2019) defendem que reconhecer essa diversidade é essencial para compreender a língua como um organismo vivo, dinâmico e social. A tentativa de impor um padrão único ignora a riqueza cultural do português

brasileiro, reforçando práticas de exclusão. Assim, compreender a língua em sua pluralidade significa reconhecer a legitimidade de todos os falantes que a constroem no cotidiano

3.2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: NATUREZA E CLASSIFICAÇÕES

A variação linguística é um fenômeno natural em qualquer comunidade de fala, refletindo as diferentes condições sociais, regionais e históricas. Bortoni-Ricardo (2001) classifica as variações em quatro eixos principais: diatópicas (regionais), diatráticas (sociais), diafásicas (de estilo ou registro) e diacrônicas (históricas). No Brasil, tais variações são visíveis nos sotaques, gírias, expressões regionais e estruturas gramaticais diversas. Bagno (1999) destaca que essas variações não representam falhas na língua, mas sim formas legítimas de expressão. No entanto, muitas vezes, determinadas variedades são socialmente estigmatizadas, enquanto outras, ligadas às elites urbanas, são vistas como superiores. Tal distinção revela que a questão não é meramente linguística, mas social e ideológica (O'Neill; Massini-Cagliari, 2019). Reconhecer a variação linguística como intrínseca ao português brasileiro é fundamental para combater preconceitos e promover uma visão inclusiva da linguagem. 3.3 O Preconceito Linguístico e Suas Implicações Sociais O preconceito linguístico refere-se à discriminação sofrida por falantes de variedades consideradas "não padrão" ou "incorretas" pela norma culta. Esse conceito, difundido no Brasil principalmente por Bagno (1999), denuncia que o julgamento negativo da fala de um indivíduo frequentemente funciona como máscara para preconceitos de origem social, educacional, étnica ou regional (Silva, 2023). Pesquisadores como Romano e Pereira (2017) e Benacchio e Seba (2023) mostram que esse tipo de discriminação está presente em diferentes esferas da vida social — desde as escolas até a mídia e o ambiente de trabalho —, perpetuando desigualdades e limitando oportunidades. O preconceito linguístico, portanto, não se limita ao campo da linguagem, mas está profundamente relacionado a relações de poder, exclusão social e manutenção de privilégios.

3.4 O PAPEL DA ESCOLA: ENTRE A REPRODUÇÃO E O COMBATE AO PRECONCEITO

A escola exerce papel central tanto na perpetuação quanto no enfrentamento do preconceito linguístico. Historicamente, o ensino de português no Brasil foi pautado pela valorização exclusiva da norma culta, ignorando a realidade linguística dos alunos (Marine; Barbosa, 2016). Tal prática reforça estigmas e gera exclusão simbólica, afetando a autoestima e a participação dos estudantes (Silva et al., 2024). Por outro lado, uma perspectiva fundamentada na Sociolinguística propõe que a escola reconheça a pluralidade da língua e ensine a adequação linguística de acordo com os contextos de uso, sem desqualificar as formas populares de expressão (Botassini; Dall Cortivo, 2014). Assim, a escola pode se transformar em espaço de valorização da diversidade, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que fortalecem a cidadania e a equidade social. 3.5 Estratégias de Valorização da Diversidade Linguística Para enfrentar o preconceito linguístico, é necessário adotar estratégias pedagógicas e sociais que promovam a valorização da diversidade. Fontenele e Santos (2024) defendem a necessidade de políticas educativas que desconstruam estereótipos linguísticos e ampliem a consciência sobre a legitimidade das variedades populares e regionais. Botassini e Dall Cortivo (2014) sugerem o uso de materiais pedagógicos que incluam quadrinhos, charges, músicas e expressões regionais, promovendo identificação e reflexão crítica. Além disso, a formação de professores desempenha papel crucial para que os educadores sejam capazes de reconhecer a pluralidade linguística em sala de aula e criar metodologias inclusivas (Massini-Cagliari, 2004). Tais iniciativas contribuem não apenas para a construção de uma educação democrática, mas também para a transformação social, ao legitimar a pluralidade linguística como elemento de identidade e cidadania.

4 METODOLOGIA

O presente estudo adotará a pesquisa bibliográfica como método principal, visando analisar o fenômeno do preconceito linguístico no ambiente escolar a partir de referências teóricas consolidadas na área da Educação.

Segundo Severino (2013, p. 106), “O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. ” Dessa forma, a pesquisa bibliográfica permite a sistematização, interpretação e discussão de produções acadêmicas existentes, possibilitando compreender de forma aprofundada como a variação linguística e a fala popular têm sido abordadas e analisadas no contexto escolar. Para tanto, serão utilizados livros, artigos científicos, teses e dissertações que tratam do preconceito linguístico, da diversidade linguística, da valorização da fala popular e das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de língua portuguesa. A seleção do material seguirá critérios de relevância, atualidade e pertinência com os objetivos do estudo, priorizando autores que aprofundam a discussão sobre a interação entre variação linguística, preconceito e escola. Como: Marcos Bagno. Bagno defende a existência do preconceito linguístico sobre as diferentes camadas sociais, trazendo a reflexão sobre a necessidade de práticas educativas inclusivas que respeitem a diversidade dentro de uma língua, e justifica:

> […] não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. (Bagno, 1999, p. 47)

Dessa forma, a abordagem bibliográfica permitirá correlacionar a fundamentação teórica com os objetivos propostos, investigando como diferentes formas de falar são percebidas, avaliadas e, em muitos casos, estigmatizadas no contexto escolar, além de identificar estratégias pedagógicas que contribuem para a valorização da diversidade linguística e a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS A análise e discussão dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica permitiram compreender de forma mais ampla as causas, consequências e possibilidades de superação do preconceito linguístico no contexto escolar. Os estudos analisados convergem ao demonstrar que a escola, em muitos casos, ainda atua como um espaço reprodutor de desigualdades linguísticas, ao privilegiar a norma culta em detrimento das demais variedades da língua portuguesa.

Os dados também evidenciam que o preconceito linguístico não se restringe à linguagem em si, mas reflete questões sociais, históricas e culturais mais amplas. A imposição da norma culta como modelo único de correção está fortemente ligada às relações de poder e à ideia de prestígio social. Dessa forma, as práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade linguística acabam perpetuando formas sutis de discriminação e dificultando a inclusão plena dos alunos. Por outro lado, os materiais revisados indicam caminhos promissores para enfrentar essa problemática. Entre as propostas mais eficazes estão o uso de recursos didáticos que valorizem a variação linguística — como textos literários regionais, produções orais, vídeos e atividades interativas —, além da implementação de práticas avaliativas mais justas, que diferenciem o domínio da norma padrão da competência comunicativa do aluno. Isso permite reconhecer a adequação linguística ao contexto de uso, e não apenas a correção normativa. Outro ponto de destaque é a formação docente. A ausência de preparo específico sobre o tema da variação linguística contribui para a manutenção de práticas excludentes. Assim, a capacitação de professores torna-se essencial para que possam compreender a língua como fenômeno social dinâmico e, consequentemente, orientar o ensino de forma mais inclusiva e significativa. A inserção de disciplinas de Sociolinguística e de Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura é apontada como um passo fundamental nesse processo. A análise dos dados, portanto, demonstra que a transformação do cenário educacional em relação ao preconceito linguístico depende de uma mudança cultural que envolva não apenas os docentes, mas também as instituições de ensino, os currículos e as políticas públicas educacionais. É necessário compreender a língua como um patrimônio plural, que expressa identidades, histórias e culturas distintas. Promover o respeito e o reconhecimento dessa diversidade é um passo decisivo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva

Com isso observamos as charges abaixo:



Temos uma charge que usa variações linguísticas como motivo de humor estereotipado, reforçando a ideia de "falar errado". Uma charge que valorize a diversidade, ao contrário, mostraria que **o** português é uma língua plural, resultado das histórias, culturas e identidades de seus falantes, assim como a charge seguinte.



DJOTA. Só dando gizada. *Correio Popular*, Campinas, 12 ago. 2003.

5.1 Coleta de Dados

A coleta de dados deste trabalho baseou-se em levantamento bibliográfico e documental, com o objetivo de reunir e analisar informações relevantes sobre o preconceito linguístico no contexto escolar. Foram consultadas obras de referência na área da Sociolinguística, como Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2001) e Massini-Cagliari (2004), além de artigos científicos e dissertações publicadas entre os anos de 2014 e 2024 em periódicos especializados. A seleção do material seguiu os critérios de relevância teórica, atualidade e relação direta com os objetivos da pesquisa, priorizando publicações que discutem a variação

linguística, a fala popular, o papel da escola e as práticas pedagógicas inclusivas. A busca foi realizada em bases como Scielo, Google Acadêmico e Repositório da UNIVESP, utilizando descritores como “preconceito linguístico”, “variação linguística e escola”, “sociolinguística aplicada à educação” e “diversidade linguística no ensino de português”. Após a triagem inicial, as fontes selecionadas foram organizadas em fichamentos temáticos, de modo a permitir a identificação de recorrências conceituais e metodológicas. Esse processo resultou na sistematização dos principais autores e ideias que fundamentaram a análise e a discussão dos dados apresentadas neste trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou o fenômeno do preconceito linguístico no contexto escolar a partir de uma revisão bibliográfica que reuniu contribuições teóricas e propostas pedagógicas. A partir da análise do material, observa-se que a valorização exclusiva da norma culta nas práticas educativas contribui para a manutenção de desigualdades e para a marginalização de falantes de variedades populares e regionais. Ao mesmo tempo, a literatura revisada aponta caminhos possíveis para a promoção de uma educação mais inclusiva, alicerçada no reconhecimento da variação linguística e na formação adequada de professores. Como contribuição principal, o trabalho destaca que a superação do preconceito linguístico no ambiente escolar depende de três ações integradas: (1) revisão de práticas avaliativas para distinguir competência normativa de competência comunicativa; (2) incorporação de materiais didáticos que representem a diversidade linguística (textos literários regionais, charges, mapas de fala, produções multimodais); e (3) investimentos continuados em formação docente, com ênfase em sociolinguística aplicada ao ensino. Essas medidas, quando articuladas, têm potencial para reduzir a discriminação linguística, fortalecer a autoestima dos estudantes e ampliar sua participação no processo educativo.

Entre as limitações do estudo, ressalta-se a natureza exclusivamente bibliográfica da pesquisa, que, embora permita uma revisão aprofundada da produção acadêmica, não inclui coleta empírica direta (entrevistas, questionários ou observação em sala de aula) que pudessem confirmar a incidência e as modalidades do preconceito linguístico em uma realidade escolar específica. Recomenda-se que trabalhos futuros realizem estudos de campo em escolas de diferentes contextos regionais e socioeconômicos para mapear práticas discriminatórias concretas e testar intervenções pedagógicas propostas. Finalmente, este estudo reforça a urgência de políticas educacionais e práticas pedagógicas que reconheçam a língua como patrimônio plural e que defendam o direito dos alunos de serem avaliados e ensinados a partir de uma perspectiva que valorize sua identidade linguística. A adoção dessas práticas constitui um passo essencial para a construção de uma escola mais democrática, justa e verdadeiramente inclusiva

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BACELAR DA SILVA, Rosane de Andrade. Variação linguística e ensino de português: perspectivas e práticas. São Paulo: Parábola, 2019.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 55.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BENACCHIO, Marcelo; SEBA, Thalita. Estereótipos linguísticos e práticas de exclusão social: reflexões sobre o português brasileiro. Revista Estudos Linguísticos, v. 52, n. 1, p. 45-62, 2023. B.

BENACCHIO, Marcelo; SEBA, Thalita. Estereótipos linguísticos e práticas de exclusão social: reflexões sobre o português brasileiro. Revista Estudos Linguísticos, v. 52, n. 1, p. 45-62, 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2001. BOTASSINI, Jacqueline;

DALL CORTIVO, Ana Paula. A Sociolinguística no ensino de português: reflexões e práticas pedagógicas. Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v. 6, n. 2, p. 89-103, 2014.

BOYER, C. B.; UTA, C. M. História da Matemática [Trad. Helena Castro]. 3 ed. São Paulo: Blucher, 2012.

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012. FONTENELE, Maria José; SANTOS, Raquel. Preconceito linguístico e desigualdade social: uma análise crítica. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 24, n. 1, p. 101-120, 2024.

HART-DAVIS, A. O Livro da Ciência. 2. ed. São Paulo: Globo, 2016. KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino e aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. Interação, v.5, p.123-32, 2001.

MARINE, Cristiane; BARBOSA, Luciana. Norma culta e ensino: um olhar sociolinguístico para o contexto escolar. Revista Língua & Ensino, v. 19, n. 1, p. 53-72, 2016

O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR: ROBERTA PEREIRA DE SOUZA CASTRO RODRIGUES

RESUMO

O brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na primeira infância, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Por meio das brincadeiras, elas exploram o ambiente, formulam hipóteses, experimentam diferentes possibilidades, enfrentam desafios e constroem estratégias para resolver problemas presentes em seu cotidiano. Na Educação Infantil, o brincar ultrapassa a dimensão recreativa e assume caráter pedagógico, tornando-se uma prática intencional que estimula a curiosidade, a criatividade, a autonomia e o pensamento investigativo. Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição do brincar para a construção de estratégias de resolução de problemas na primeira infância, destacando o papel do professor na organização de ambientes desafiadores e promotores de aprendizagens significativas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores como Tizuko Morchida Kishimoto, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Loris Malaguzzi, Maria Carmen Silveira Barbosa, Jerome Bruner e Paulo Freire, além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Currículo da Cidade de São Paulo. Os resultados evidenciam que o brincar favorece a elaboração de hipóteses, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a cooperação, a comunicação e a capacidade de enfrentar desafios de maneira criativa. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de competências essenciais à vida em sociedade.

Palavras-chave: Brincar; Resolução de Problemas; Educação Infantil; Primeira Infância; Ludicidade.

ABSTRACT

Play is one of the main forms of learning in early childhood, fostering children's cognitive, social, emotional, and motor development. Through play, children explore their environment, formulate hypotheses, test possibilities, face challenges, and develop strategies to solve everyday problems. In Early Childhood Education, play goes beyond recreation and becomes an intentional pedagogical practice that encourages curiosity, creativity, autonomy, and investigative thinking. This article analyzes the contribution of play to the development of problem-solving strategies in early childhood, highlighting the teacher's role in organizing challenging learning environments. The study is based on bibliographic research supported by leading authors and Brazilian educational policies. The findings indicate that play promotes logical reasoning, cooperation, communication, creativity, and meaningful learning, contributing to children's holistic development.

Keywords: Play; Problem Solving; Early Childhood Education; Early Childhood; Playfulness.

INTRODUÇÃO

O brincar é reconhecido como uma das principais formas de expressão, aprendizagem e desenvolvimento da criança na primeira infância. Muito além de uma atividade espontânea ou recreativa, constitui uma experiência essencial por meio da qual as crianças exploram o mundo, estabelecem relações, experimentam diferentes possibilidades de ação, constroem conhecimentos e desenvolvem estratégias para enfrentar desafios presentes em seu cotidiano.

Nesse processo, a brincadeira favorece a curiosidade, a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral previsto nas políticas educacionais brasileiras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, juntamente com as interações, assegurando às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam que as experiências vividas nas instituições de Educação Infantil devem possibilitar às crianças investigar, levantar hipóteses, experimentar diferentes soluções e construir conhecimentos de forma ativa. Assim, o brincar assume papel central na organização das práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras.

Do ponto de vista teórico, Jean Piaget compreende o brincar como elemento fundamental para a construção do pensamento, permitindo que a criança assimile experiências e reorganize estruturas cognitivas. Lev Vygotsky destaca que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, favorecendo aprendizagens mediadas pelas interações sociais. Tizuko Morchida Kishimoto enfatiza que o brincar constitui um recurso pedagógico capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, enquanto Zilma de Moraes Ramos de Oliveira ressalta que experiências lúdicas planejadas favorecem a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.

Nesse contexto, o professor exerce papel indispensável ao organizar ambientes educativos ricos em desafios, materiais diversificados e situações que estimulem a investigação, a cooperação e a tomada de decisões.

A mediação docente possibilita que as crianças formulem hipóteses, testem estratégias, enfrentem conflitos e construam soluções de maneira colaborativa, transformando o brincar em uma experiência de aprendizagem intencional e significativa.

Diante dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição do brincar para a construção de estratégias de resolução de problemas na primeira infância, destacando a importância da mediação pedagógica e da organização de ambientes educativos que favoreçam a investigação, a criatividade e a autonomia das crianças. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores de referência na Educação Infantil e em documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

O artigo está organizado em três seções. A primeira discute o brincar como direito da criança e eixo estruturante da Educação Infantil; a segunda analisa o brincar como estratégia para a construção de habilidades de resolução de problemas; e a terceira aborda o papel do professor na organização de ambientes investigativos que promovam experiências lúdicas significativas e contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

O BRINCAR COMO DIREITO E EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança e constitui um dos pilares da Educação Infantil, sendo indispensável para o desenvolvimento integral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, assegurando às crianças oportunidades de explorar, experimentar, criar, imaginar e construir conhecimentos de forma significativa. Nessa perspectiva, brincar não representa apenas um momento de lazer, mas uma experiência educativa que favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e cultural.

Jean Piaget (2010) compreende o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, permitindo que a criança assimile novas experiências e reorganize seus conhecimentos por meio da ação sobre os objetos e das relações estabelecidas com o ambiente. Para Lev Vygotsky (2007), a brincadeira amplia as possibilidades de aprendizagem ao criar situações imaginárias que estimulam a linguagem, a interação social e a capacidade de resolver problemas com o apoio de outras crianças e do professor. A Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que desafios mediados contribuem para avanços que a criança dificilmente alcançaria sozinha.

Kishimoto (2017) ressalta que o brincar constitui uma prática pedagógica capaz de integrar diferentes campos de experiências, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da capacidade investigativa. Da mesma forma, Oliveira (2019) destaca que as experiências lúdicas devem ser planejadas intencionalmente, considerando os interesses das crianças e respeitando seus tempos de aprendizagem.

Assim, o brincar torna-se um eixo organizador do currículo da Educação Infantil, promovendo vivências que estimulam a curiosidade, a experimentação e a resolução de desafios cotidianos. Ao assegurar ambientes ricos em possibilidades de exploração, o professor contribui para que as crianças desenvolvam competências fundamentais para sua formação integral, construindo conhecimentos por meio da ação, da interação e da brincadeira.

O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

As brincadeiras constituem importantes oportunidades para que as crianças desenvolvam estratégias de resolução de problemas desde os primeiros anos de vida. Durante as experiências lúdicas, elas observam situações, formulam hipóteses, experimentam diferentes possibilidades, avaliam resultados e reorganizam suas ações diante dos desafios encontrados.

Esse processo favorece a construção do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia, permitindo que as crianças compreendam o mundo por meio da experimentação e da interação com seus pares e com os adultos.

Na Educação Infantil, a resolução de problemas não se restringe a atividades matemáticas ou desafios previamente estruturados. Ela está presente em situações cotidianas, como organizar materiais, construir brinquedos, negociar regras durante uma brincadeira, encontrar caminhos em circuitos motores, resolver conflitos nas interações e criar estratégias para alcançar objetivos coletivos. Essas experiências estimulam o raciocínio lógico, a tomada de decisões, a comunicação e a cooperação, competências fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação do professor, que cria situações desafiadoras capazes de ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal. Nessa perspectiva, o educador organiza experiências nas quais as crianças são incentivadas a investigar, testar ideias, dialogar e construir soluções de forma colaborativa. Piaget (2010) também destaca que a criança aprende ao agir sobre o ambiente, reorganizando seus esquemas de pensamento diante de novos desafios.

Kishimoto (2017) ressalta que jogos e brincadeiras favorecem a elaboração de estratégias cognitivas, pois incentivam a observação, a antecipação de resultados, o planejamento de ações e a resolução de conflitos. Da mesma forma, Bruner (2001) defende que a aprendizagem torna-se mais significativa quando a criança participa ativamente da descoberta de soluções para problemas reais ou simulados.

Assim, o brincar configura-se como uma estratégia pedagógica potente para o desenvolvimento das capacidades investigativas e da resolução de problemas na primeira infância. Ao planejar situações lúdicas desafiadoras, o professor promove experiências que estimulam a curiosidade, a persistência, a criatividade e o protagonismo infantil, contribuindo para a formação de crianças capazes de pensar, argumentar, cooperar e enfrentar desafios de maneira autônoma e significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INVESTIGATIVOS

O professor da Educação Infantil desempenha papel fundamental na organização de ambientes investigativos que favoreçam o brincar e a construção de estratégias para a resolução de problemas. Sua atuação vai além da mediação das brincadeiras, envolvendo a criação de contextos educativos que despertem a curiosidade, incentivem a pesquisa, promovam a cooperação e estimulem a autonomia das crianças. Assim, a intencionalidade pedagógica orienta a seleção dos materiais, a organização dos espaços e a elaboração de propostas que desafiem as crianças a pensar, experimentar e construir diferentes soluções para as situações vivenciadas no cotidiano.

A BNCC destaca que o professor deve assegurar experiências que garantam os direitos de aprendizagem, promovendo oportunidades para que as crianças convivam, participem, explorem, expressem-se e conheçam a si mesmas e ao mundo. Nesse contexto, ambientes organizados com materiais diversificados, objetos não estruturados, jogos, elementos da natureza e recursos que possibilitem múltiplas formas de exploração ampliam as possibilidades de investigação e favorecem a aprendizagem ativa. A disposição desses materiais de forma acessível estimula a iniciativa das crianças, fortalece a tomada de decisões e incentiva a resolução de problemas de maneira colaborativa.

Segundo Malaguzzi (1999), o ambiente é considerado o "terceiro educador", pois influencia diretamente as relações, as descobertas e a construção do conhecimento. Essa concepção reforça a importância de espaços flexíveis, acolhedores e desafiadores, que permitam às crianças experimentar, criar, modificar hipóteses e expressar suas ideias por meio das diferentes linguagens. A documentação pedagógica, defendida por Fochi (2019), complementa esse processo ao registrar as experiências das crianças, tornando visíveis seus percursos de aprendizagem e subsidiando o replanejamento das práticas docentes.

Além da organização dos ambientes, cabe ao professor observar atentamente as interações, formular perguntas que estimulem o pensamento, valorizar as diferentes estratégias apresentadas pelas crianças e incentivar o diálogo entre os pares. Em vez de oferecer respostas prontas, o educador atua como mediador, apoiando a construção coletiva do conhecimento e respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança.

Essa postura fortalece a confiança, a persistência diante dos desafios e a capacidade de elaborar soluções criativas para problemas cotidianos.

Dessa forma, a organização de ambientes investigativos, associada à mediação qualificada do professor, transforma o brincar em uma experiência educativa rica e significativa. As crianças tornam-se protagonistas de suas aprendizagens, desenvolvendo competências cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas que servirão de base para sua trajetória escolar e para a vida em sociedade. O brincar, nesse contexto, revela-se um poderoso instrumento de aprendizagem, investigação e desenvolvimento integral na primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar constitui um elemento essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância, configurando-se como um direito da criança e um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as experiências lúdicas favorecem a construção de estratégias para a resolução de problemas, estimulando a curiosidade, a investigação, a criatividade, a autonomia e a capacidade de tomar decisões diante de desafios presentes no cotidiano infantil. Dessa forma, o brincar ultrapassa a dimensão recreativa e assume uma função educativa indispensável para o desenvolvimento integral.

A análise dos referenciais teóricos e dos documentos normativos demonstrou que a resolução de problemas emerge naturalmente durante as brincadeiras, quando as crianças exploram materiais, estabelecem relações, negociam regras, formulam hipóteses e experimentam diferentes possibilidades de ação. Esses processos fortalecem o pensamento crítico, o raciocínio lógico, a cooperação, a comunicação e a construção de conhecimentos significativos, reafirmando a importância de práticas pedagógicas fundamentadas na investigação e na participação ativa das crianças.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel do professor como mediador das experiências de aprendizagem. A organização de ambientes investigativos, a seleção de materiais diversificados, a elaboração de propostas desafiadoras e a valorização da documentação pedagógica são elementos que qualificam o brincar e ampliam as oportunidades para que as crianças desenvolvam estratégias de resolução de problemas. O educador, ao observar, questionar, incentivar e respeitar os diferentes tempos de aprendizagem, contribui para a formação de sujeitos autônomos, criativos e capazes de construir soluções coletivas para os desafios encontrados.

Conclui-se que o brincar, quando planejado de forma intencional e articulado aos princípios da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Currículo da Cidade de São Paulo, torna-se um instrumento pedagógico de grande relevância para a promoção do desenvolvimento integral. Investir em práticas educativas que valorizem a ludicidade significa reconhecer a criança como protagonista de sua aprendizagem e fortalecer uma Educação Infantil comprometida com a formação de cidadãos críticos, participativos e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRUNER, Jerome. Atos de Significação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOCHI, Paulo. A Documentação Pedagógica como Narrativa da Experiência. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

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

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

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

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

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR

AUTOR: RUTE ELENA DE SOUZA

RESUMO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) representa uma abordagem pedagógica que busca eliminar barreiras à aprendizagem por meio da oferta de múltiplas formas de acesso ao currículo, de participação e de expressão dos conhecimentos. Fundamentado nos princípios da inclusão, o DUA propõe que o planejamento educacional seja elaborado considerando a diversidade dos estudantes desde sua concepção, favorecendo ambientes de aprendizagem mais acessíveis, flexíveis e equitativos. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar, destacando sua importância para o planejamento pedagógico, a mediação docente e a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Anne Meyer, David Rose, Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki, Paulo Freire e Lev Vygotsky, além da legislação educacional brasileira, incluindo a Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Os resultados demonstram que o DUA favorece práticas pedagógicas inclusivas ao possibilitar diferentes formas de representação dos conteúdos, de engajamento dos estudantes e de demonstração das aprendizagens, contribuindo para uma educação que respeita as diferenças e promove a participação de todos. Conclui-se que a adoção dos princípios do DUA fortalece a construção de escolas mais democráticas, acessíveis e comprometidas com a equidade.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação Inclusiva; Inclusão Escolar; Planejamento Pedagógico; Acessibilidade.

Abstract

Universal Design for Learning (UDL) is a pedagogical approach that seeks to eliminate learning barriers by providing multiple means of engagement, representation, and action and expression. Based on the principles of inclusive education, UDL promotes flexible and accessible learning environments that address the diversity of all learners from the outset. This article analyzes the contributions of Universal Design for Learning as a strategy for school inclusion, emphasizing its importance for pedagogical planning, teaching mediation, and equitable learning opportunities. The study is based on bibliographic research supported by leading authors and Brazilian educational policies. The findings indicate that UDL strengthens inclusive teaching practices and promotes democratic, accessible, and equitable education.
Keywords: Universal Design for Learning; Inclusive Education; School Inclusion; Pedagogical Planning; Accessibility.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um dos principais compromissos das políticas educacionais contemporâneas, fundamentando-se no princípio de que todos os estudantes têm direito ao acesso, à participação, à permanência e à aprendizagem em igualdade de oportunidades. Entretanto, a diversidade presente nas salas de aula exige que as práticas pedagógicas sejam planejadas de forma a contemplar diferentes formas de aprender, comunicar-se e demonstrar conhecimentos. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem inovadora que busca eliminar barreiras à aprendizagem desde o planejamento curricular, promovendo ambientes educacionais mais acessíveis, flexíveis e equitativos.

O DUA surgiu a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Center for Applied Special Technology (CAST), nos Estados Unidos, sendo fundamentado nos estudos de Anne Meyer, David Rose e colaboradores. Inspirado no conceito de Desenho Universal aplicado à arquitetura, o modelo propõe que o currículo seja elaborado considerando a diversidade humana desde sua concepção, evitando adaptações posteriores que, muitas vezes, reforçam processos de exclusão. Dessa forma, o DUA desloca o foco das limitações individuais para as barreiras presentes no ambiente educacional, incentivando a construção de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades de todos os estudantes.

No contexto brasileiro, os princípios do DUA dialogam diretamente com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que assegurem a equidade, a acessibilidade e o respeito às diferenças, promovendo uma educação comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Os princípios do DUA fundamentam-se na oferta de múltiplas formas de engajamento, de representação das informações e de ação e expressão, reconhecendo que os estudantes apresentam diferentes interesses, motivações, estilos de aprendizagem e formas de demonstrar o que aprenderam. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico torna-se mais flexível, possibilitando ao professor diversificar estratégias de ensino, recursos didáticos e formas de avaliação, reduzindo barreiras e ampliando as oportunidades de participação.Autores como Anne Meyer e David Rose defendem que ambientes educacionais planejados segundo os princípios do DUA favorecem não apenas estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, mas todos aqueles que compõem a diversidade presente nas escolas.

Essa concepção aproxima-se das reflexões de Maria Teresa Eglér Mantoan sobre a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, bem como das contribuições de Paulo Freire e Lev Vygotsky, que enfatizam a mediação pedagógica, o diálogo e a valorização das potencialidades dos sujeitos como fundamentos do processo educativo.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar o Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar, destacando suas contribuições para o planejamento pedagógico, para a atuação docente e para a construção de ambientes educacionais acessíveis. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em obras de referência sobre inclusão e em documentos normativos que orientam a educação brasileira. O estudo está organizado em três seções: a primeira aborda os fundamentos do DUA e sua relação com a educação inclusiva; a segunda analisa a aplicação dos princípios do DUA no planejamento pedagógico; e a terceira discute o papel do professor na implementação de práticas inclusivas orientadas por essa abordagem.

FUNDAMENTOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma abordagem pedagógica voltada à construção de ambientes educacionais acessíveis, flexíveis e capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula.Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST), nos Estados Unidos, o DUA fundamenta-se nas pesquisas de Anne Meyer, David Rose e colaboradores, que propõem a eliminação das barreiras à aprendizagem por meio da organização de currículos que contemplem, desde sua elaboração, diferentes formas de aprender, participar e demonstrar conhecimentos.

Diferentemente das adaptações realizadas após o planejamento, o DUA orienta que a diversidade seja considerada como característica natural dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas inclusivas desde o início do processo educativo.

Essa perspectiva está em consonância com os princípios da educação inclusiva, que defendem o direito de todos os estudantes à participação plena nas atividades escolares. No Brasil, 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 Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam equidade, acessibilidade e respeito às diferenças, garantindo oportunidades de aprendizagem para todos.

Segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), o DUA baseia-se em conhecimentos oriundos da Neurociência, reconhecendo que os indivíduos aprendem de maneiras distintas em razão da diversidade de processos cognitivos, emocionais e motivacionais. Assim, a organização do currículo deve oferecer múltiplas possibilidades para que cada estudante possa acessar as informações, envolver-se nas atividades e expressar o que aprendeu. Essa concepção desloca o foco das limitações individuais para as barreiras existentes nos contextos escolares, incentivando a reorganização das práticas pedagógicas.

Mantoan (2015) afirma que uma escola inclusiva não deve adaptar o estudante ao currículo, mas transformar o currículo para atender à diversidade humana. Nessa mesma direção, Sassaki (2009) destaca que a inclusão pressupõe a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, criando condições para que todos participem efetivamente da vida escolar. O DUA materializa esses princípios ao propor um planejamento pedagógico flexível, acessível e centrado nas potencialidades dos estudantes, fortalecendo uma cultura escolar democrática, participativa e comprometida com o direito à aprendizagem.

OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O Desenho Universal para a Aprendizagem fundamenta-se em três princípios que orientam a organização do currículo e das práticas pedagógicas: oferecer múltiplas formas de engajamento, múltiplas formas de representação das informações e múltiplas formas de ação e expressão. Esses princípios foram desenvolvidos por Anne Meyer, David Rose e David Gordon (2014), a partir de estudos da Neurociência, que demonstram que os estudantes aprendem de maneiras diferentes em razão de suas características cognitivas, emocionais, culturais e sociais. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve ser flexível e prever alternativas capazes de atender à diversidade presente na sala de aula.

O primeiro princípio, relacionado ao engajamento, busca despertar o interesse e a motivação dos estudantes para a aprendizagem. O professor é incentivado a diversificar estratégias de participação, oferecer diferentes níveis de desafio, promover atividades colaborativas e estabelecer relações entre os conteúdos e a realidade dos alunos. Essa abordagem fortalece o sentimento de pertencimento, amplia a participação e favorece a permanência dos estudantes nas atividades escolares.

O segundo princípio refere-se às múltiplas formas de representação, reconhecendo que os estudantes compreendem as informações por diferentes meios. Assim, o currículo deve contemplar recursos variados, como textos, imagens, vídeos, mapas conceituais, materiais concretos, tecnologias digitais, recursos táteis e audiovisuais, possibilitando que todos tenham acesso ao conhecimento de acordo com suas necessidades e potencialidades. Essa diversidade de recursos contribui para reduzir barreiras de aprendizagem e ampliar as possibilidades de compreensão dos conteúdos.

O terceiro princípio propõe múltiplas formas de ação e expressão, permitindo que os estudantes demonstrem suas aprendizagens de diferentes maneiras. Em vez de restringir a avaliação a provas escritas, o DUA incentiva a utilização de apresentações orais, produções artísticas, projetos, portfólios, dramatizações, recursos digitais e outras formas de expressão que valorizem as capacidades individuais. Essa flexibilidade torna o processo avaliativo mais justo e inclusivo.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico deixa de ser centrado em um modelo único de ensino para assumir uma perspectiva aberta, dinâmica e responsiva às necessidades dos estudantes. Conforme Libâneo (2013), planejar implica antecipar ações, organizar recursos e criar condições para que todos possam aprender. Ao incorporar os princípios do DUA, o professor fortalece práticas pedagógicas inclusivas, amplia as oportunidades de participação e promove uma aprendizagem significativa, respeitando as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

O PROFESSOR COMO PROMOTOR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

A implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) depende, em grande medida, da atuação do professor como mediador do processo educativo e articulador de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, o docente deixa de desempenhar apenas a função de transmissor de conhecimentos para assumir o papel de planejador, pesquisador e facilitador da aprendizagem, organizando experiências que respeitem a diversidade e favoreçam a participação de todos os estudantes. Essa mudança de perspectiva exige uma postura reflexiva, comprometida com a eliminação das barreiras à aprendizagem e com a valorização das potencialidades individuais.

A formação inicial e continuada dos professores constitui um elemento essencial para a efetivação do DUA. Compreender seus princípios e aplicá-los ao planejamento pedagógico requer conhecimentos sobre acessibilidade, flexibilização curricular, metodologias ativas, avaliação inclusiva e uso de recursos tecnológicos. Conforme Mantoan (2015), a inclusão escolar pressupõe a transformação das práticas pedagógicas e do currículo, superando modelos padronizados que limitam as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver competências que lhe permitam identificar barreiras, adaptar estratégias e criar ambientes educacionais que promovam a equidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores escolares, equipes multidisciplinares e famílias. Essa articulação favorece a elaboração de estratégias pedagógicas integradas, o compartilhamento de conhecimentos e o acompanhamento das necessidades dos estudantes, fortalecendo uma cultura escolar inclusiva. A colaboração amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e contribui para a construção de soluções mais adequadas às diferentes realidades presentes na escola.

Além disso, o uso de tecnologias digitais e tecnologias assistivas amplia significativamente as possibilidades de aplicação do DUA. Recursos como leitores de tela, softwares de comunicação alternativa, legendas, audiodescrição, plataformas digitais acessíveis e materiais multimodais possibilitam diferentes formas de acesso às informações e de expressão das aprendizagens. Quando utilizados de maneira intencional, esses recursos tecnológicos tornam o currículo mais acessível e favorecem a participação de estudantes com diferentes características e necessidades educacionais, sem restringir seus benefícios apenas ao público da Educação Especial.

Ao oferecer múltiplos meios de acesso ao conhecimento, comunicação e avaliação, o professor amplia as oportunidades de aprendizagem para toda a turma, promovendo um ambiente mais flexível e responsivo às diferentes formas de aprender.

Nessa perspectiva, o planejamento fundamentado no Desenho Universal para a Aprendizagem incentiva a utilização de metodologias diversificadas, como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, ensino colaborativo, gamificação e atividades investigativas. Essas estratégias favorecem o protagonismo estudantil, estimulam a autonomia e possibilitam que cada estudante participe de acordo com suas potencialidades, interesses e ritmos de aprendizagem. O professor passa a atuar como mediador das experiências educativas, incentivando a participação ativa, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento.

Freire (2021) destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com uma prática dialógica e emancipadora. Essa concepção aproxima-se dos princípios do DUA ao reconhecer que a diversidade é um elemento constitutivo do processo educativo e que diferentes percursos de aprendizagem devem ser valorizados. Da mesma forma, Vygotsky (2007) evidencia que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação qualificada do professor, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que favoreçam a colaboração, a comunicação e o desenvolvimento das potencialidades individuais.

Assim, o professor configura-se como protagonista na implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas acessíveis, flexíveis e inclusivas. Ao planejar considerando a diversidade desde o início do processo educativo, contribui para a construção de uma escola que reconhece as diferenças como um valor, elimina barreiras à participação e assegura o direito de todos os estudantes à aprendizagem. Dessa maneira, o DUA consolida-se como uma estratégia capaz de fortalecer a inclusão escolar e de transformar a cultura pedagógica em direção a uma educação mais democrática, equitativa e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma importante abordagem pedagógica para a consolidação da educação inclusiva, pois propõe que o planejamento curricular seja elaborado desde sua concepção considerando a diversidade de características, interesses, necessidades e formas de aprendizagem dos estudantes. Ao deslocar o foco das limitações individuais para a eliminação das barreiras presentes no ambiente escolar, o DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, equitativas e comprometidas com a aprendizagem de todos.

Ao longo deste estudo, verificou-se que os três princípios do DUA — múltiplas formas de engajamento, de representação e de ação e expressão — oferecem subsídios para que os professores organizem experiências de aprendizagem capazes de contemplar diferentes estilos cognitivos, formas de comunicação e modos de participação. Essa perspectiva amplia as possibilidades de acesso ao currículo, fortalece a autonomia dos estudantes e favorece a construção de ambientes escolares mais democráticos, nos quais a diversidade é compreendida como um elemento constitutivo do processo educativo.Também se evidenciou que a implementação do DUA depende do compromisso institucional com a formação continuada dos professores, da revisão das práticas pedagógicas e da adoção de estratégias de ensino flexíveis e inovadoras. O trabalho colaborativo entre docentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores, equipes multiprofissionais e famílias fortalece a construção de respostas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes e assegurem sua participação efetiva em todas as atividades escolares.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização das tecnologias digitais e assistivas como recursos que potencializam a aplicação dos princípios do DUA. Quando integradas ao planejamento pedagógico, essas ferramentas ampliam as formas de acesso às informações, de comunicação e de avaliação, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes e reduzindo as barreiras que limitam sua participação.

Conclui-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem representa uma estratégia capaz de transformar a cultura escolar ao promover práticas pedagógicas fundamentadas na acessibilidade, na flexibilidade curricular e no respeito às diferenças. Sua adoção fortalece a construção de uma escola inclusiva que reconhece cada estudante como sujeito de direitos, valoriza suas potencialidades e garante condições para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Assim, investir na formação docente, no planejamento pedagógico inclusivo e na implementação dos princípios do DUA constitui um caminho essencial para a efetivação do direito à educação de qualidade, conforme preconizam a legislação brasileira e os compromissos internacionais com a educação inclusiva.

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. Ministério da Educação. 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. 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.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

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

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

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

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTENCIONALIDADE, OBSERVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

AUTOR:REBECA BOAS VILAS ROCHA

RESUMO

A qualidade das práticas desenvolvidas na Educação Infantil está diretamente relacionada ao planejamento pedagógico, compreendido como um processo contínuo de reflexão, organização, observação e avaliação das experiências oferecidas às crianças. Distanciando-se de uma concepção burocrática, o planejamento assume caráter dinâmico, flexível e intencional, orientando ações que respeitam os direitos de aprendizagem, os interesses, os ritmos e as necessidades das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento pedagógico na Educação Infantil, destacando a intencionalidade docente, a observação sistemática e o acompanhamento do desenvolvimento infantil como elementos fundamentais para a construção de práticas educativas significativas. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e em autores como Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa, Júlia Oliveira-Formosinho, Sônia Kramer e Tizuko Morchida Kishimoto. Os resultados evidenciam que o planejamento, articulado à observação e à documentação pedagógica, possibilita ao professor organizar experiências diversificadas, promover interações qualificadas e acompanhar os processos de aprendizagem de maneira contínua. Conclui-se que o planejamento pedagógico representa um instrumento indispensável para assegurar uma educação centrada na criança, favorecendo o desenvolvimento integral, a autonomia, o protagonismo infantil e a construção de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Planejamento Pedagógico; Educação Infantil; Intencionalidade Pedagógica; Observação; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The quality of educational practices in Early Childhood Education is directly related to pedagogical planning, understood as a continuous process of reflection, organization, observation and assessment of the experiences offered to children. Far from being a merely bureaucratic activity, planning is dynamic, flexible and intentional, guiding educational actions that respect children's learning rights, interests, developmental rhythms and individual needs. This article aims to analyze the importance of pedagogical planning in Early Childhood Education, highlighting teaching intentionality, systematic observation and child development monitoring as essential elements for meaningful educational practices. The study is based on a literature review supported by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and authors such as Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa, Júlia Oliveira-Formosinho, Sônia Kramer and Tizuko Morchida Kishimoto. The findings indicate that planning, combined with observation and pedagogical documentation, enables teachers to organize diversified learning experiences, promote meaningful interactions and continuously monitor children's learning processes. It is concluded that pedagogical planning is an essential tool for ensuring child-centered education, fostering integral development, autonomy, children's protagonism and meaningful learning.

Keywords: Pedagogical Planning; Early Childhood Education; Pedagogical Intentionality; Observation; Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel essencial na formação integral da criança, constituindo um espaço de aprendizagem, cuidado, convivência e desenvolvimento. Nessa etapa, as experiências vivenciadas pelas crianças influenciam significativamente a construção de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes que servirão de base para sua trajetória escolar e social. Em razão dessa relevância, o trabalho pedagógico exige planejamento consciente, organização intencional das experiências e constante reflexão sobre as práticas educativas, garantindo que todas as ações desenvolvidas estejam voltadas para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) reafirma que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, capazes de construir conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras, da exploração dos espaços e da participação ativa nas experiências cotidianas. Essa compreensão rompe com concepções tradicionais que atribuíam às crianças um papel passivo no processo educativo, reconhecendo-as como protagonistas de suas aprendizagens. Dessa forma, o planejamento pedagógico deixa de ser compreendido como um simples instrumento de organização de atividades para assumir uma função estratégica na construção de experiências significativas que respeitem os interesses, os ritmos e as singularidades de cada criança.

Planejar, na Educação Infantil, significa antecipar possibilidades, organizar tempos, espaços, materiais e interações, considerando que o cotidiano escolar é dinâmico e permeado por situações inesperadas que enriquecem o processo educativo. O planejamento não pode ser entendido como um documento rígido e imutável, mas como um processo contínuo de observação, análise, intervenção e replanejamento. Essa característica exige do professor postura investigativa, capacidade de escuta e sensibilidade para compreender as manifestações infantis, transformando-as em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, a intencionalidade pedagógica assume papel central na atuação docente. Toda ação educativa deve estar fundamentada em objetivos claros, articulados aos direitos de aprendizagem e aos Campos de Experiências previstos na BNCC. A organização dos ambientes, a escolha dos materiais, a proposição de brincadeiras, a mediação das interações e até mesmo os momentos de cuidado precisam ser planejados de forma consciente, considerando que cada experiência vivenciada pelas crianças possui potencial formativo. Assim, educar e cuidar constituem dimensões inseparáveis da prática pedagógica, reafirmando a especificidade da Educação Infantil como espaço de desenvolvimento integral.

Outro elemento indispensável para a construção de um planejamento de qualidade é a observação sistemática das crianças. Observar significa acompanhar atentamente as formas como elas brincam, interagem, comunicam-se, exploram os ambientes, solucionam problemas e expressam sentimentos. Essa observação possibilita ao professor conhecer melhor cada criança e o grupo, identificando interesses, potencialidades, dificuldades e necessidades que orientarão a elaboração de novas propostas pedagógicas. Desse modo, o planejamento passa a ser construído a partir das experiências reais das crianças, tornando-se mais significativo, contextualizado e coerente com os princípios que orientam a Educação Infantil.

A documentação pedagógica também se destaca como importante instrumento de acompanhamento e reflexão sobre a prática docente. Registros escritos, fotografias, produções das crianças, portfólios e relatórios permitem tornar visíveis os processos de aprendizagem, favorecendo tanto a avaliação do desenvolvimento infantil quanto o replanejamento das ações educativas. Além disso, a documentação fortalece o diálogo entre professores, gestores e famílias, contribuindo para que todos acompanhem o percurso de aprendizagem das crianças e reconheçam suas conquistas ao longo do tempo.

Diversos estudiosos da infância, como Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019), Maria Carmen Silveira Barbosa (2009), Júlia Oliveira-Formosinho (2007), Sônia Kramer (2007) e Tizuko Morchida Kishimoto (2017), defendem que o planejamento pedagógico deve partir da escuta sensível das crianças e da valorização de suas experiências, promovendo práticas que integrem brincadeira, interação, investigação e participação. Sob essa perspectiva, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, organizando situações que desafiem as crianças, estimulem sua curiosidade e ampliem suas possibilidades de aprendizagem, sempre respeitando seus tempos e modos próprios de aprender.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o planejamento pedagógico constitui um dos pilares da qualidade da Educação Infantil. Sua elaboração requer fundamentação teórica, conhecimento do desenvolvimento infantil, domínio dos documentos legais e compromisso ético com os direitos das crianças. Mais do que prever atividades, planejar significa construir intencionalmente experiências educativas capazes de favorecer o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças, assegurando-lhes oportunidades de brincar, explorar, conviver, participar, expressar-se e conhecer-se.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento pedagógico na Educação Infantil, enfatizando a relação entre intencionalidade pedagógica, observação sistemática e desenvolvimento infantil. Busca-se compreender como esses elementos contribuem para a organização de práticas educativas significativas, capazes de promover o protagonismo infantil, fortalecer a ação docente e garantir uma educação comprometida com os princípios da qualidade, da inclusão e do desenvolvimento integral da criança.

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento pedagógico constitui um dos principais instrumentos de organização do trabalho docente na Educação Infantil, orientando as práticas educativas e assegurando que as experiências oferecidas às crianças sejam significativas, contextualizadas e intencionalmente organizadas. Longe de representar um documento burocrático ou uma simples sequência de atividades, o planejamento configura-se como um processo permanente de reflexão, ação e avaliação, permitindo ao professor organizar tempos, espaços, materiais e interações de acordo com as necessidades e os direitos de aprendizagem das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece que a Educação Infantil deve garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, promovendo experiências que favoreçam o desenvolvimento integral. Para que esses direitos sejam efetivamente assegurados, torna-se indispensável que o planejamento pedagógico seja elaborado de maneira consciente, considerando os Campos de Experiências e as características do grupo atendido. Dessa forma, o planejamento deixa de priorizar conteúdos fragmentados para organizar vivências que valorizem as interações, as brincadeiras e o protagonismo infantil.

Nessa perspectiva, planejar significa conhecer profundamente as crianças, compreender seus interesses, reconhecer seus saberes e criar oportunidades para que ampliem suas experiências. Cada proposta pedagógica deve partir da realidade do grupo, respeitando as diferentes formas de aprender e os distintos ritmos de desenvolvimento. O professor, ao elaborar seu planejamento, precisa considerar aspectos relacionados ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e cultural, garantindo que todas as crianças participem ativamente das experiências oferecidas.

Segundo Oliveira (2019), o planejamento na Educação Infantil deve ser flexível, permitindo ajustes sempre que novas necessidades, descobertas ou interesses surgirem durante o cotidiano escolar. Essa flexibilidade não representa ausência de organização, mas demonstra o compromisso do educador com uma prática reflexiva e responsiva às manifestações das crianças. Muitas vezes, situações espontâneas ocorridas durante uma brincadeira, uma conversa ou uma investigação despertam novas possibilidades de aprendizagem, exigindo que o professor reorganize suas ações para potencializar essas experiências.

Outro aspecto relevante refere-se à organização dos ambientes educativos. O planejamento não contempla apenas as atividades propostas, mas também a disposição dos espaços, a seleção de materiais, a organização da rotina e a criação de contextos que favoreçam a exploração, a experimentação e a convivência. Ambientes diversificados, seguros e acessíveis estimulam a curiosidade, incentivam a autonomia e ampliam as oportunidades de interação entre as crianças, tornando-se importantes aliados do processo educativo.

Além disso, o planejamento pedagógico fortalece a intencionalidade da prática docente. Cada escolha realizada pelo professor — desde a definição de objetivos até a seleção de recursos e estratégias metodológicas — deve estar fundamentada em princípios pedagógicos que promovam aprendizagens significativas. Isso significa que brincar, contar histórias, explorar elementos da natureza, produzir desenhos, cantar, movimentar-se ou participar de rodas de conversa são experiências cuidadosamente planejadas para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, e não atividades realizadas apenas para preencher o tempo escolar.

O planejamento também desempenha papel essencial na articulação entre educar e cuidar, princípio que orienta toda a Educação Infantil. Os momentos de alimentação, higiene, descanso e acolhimento são igualmente considerados tempos educativos e devem integrar o planejamento do professor. Nessas situações, desenvolvem-se hábitos de autonomia, convivência, responsabilidade, comunicação e respeito ao outro, demonstrando que o cuidado possui dimensão pedagógica e contribui para a formação integral da criança.

Portanto, o planejamento pedagógico deve ser compreendido como um processo contínuo, participativo e reflexivo, que orienta a ação docente e qualifica o cotidiano da Educação Infantil. Ao articular conhecimentos teóricos, observação das crianças e intencionalidade educativa, o professor constrói experiências capazes de promover aprendizagens significativas, fortalecer vínculos e garantir o direito das crianças de viver uma infância rica em descobertas, interações, brincadeiras e desenvolvimento.

A OBSERVAÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTOS DO PLANEJAMENTO

Na Educação Infantil, o planejamento pedagógico torna-se mais significativo quando fundamentado na observação atenta e sistemática das crianças. Observar é um ato pedagógico que exige sensibilidade, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e disposição para compreender as múltiplas formas pelas quais as crianças expressam seus interesses, sentimentos, hipóteses e modos de aprender. Assim, a observação deixa de ser uma ação ocasional e passa a constituir um processo permanente de investigação que subsidia o planejamento, o acompanhamento das aprendizagens e a avaliação das práticas educativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e orienta que o trabalho pedagógico seja organizado a partir das interações e das brincadeiras. Nesse contexto, cabe ao professor acompanhar atentamente as experiências vividas pelas crianças, identificando suas curiosidades, formas de comunicação, estratégias de resolução de problemas, relações estabelecidas com os colegas e modos de explorar os diferentes ambientes. Essas informações permitem que o planejamento seja construído com base nas necessidades reais do grupo, tornando as propostas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

A observação sistemática possibilita ao educador identificar avanços no desenvolvimento infantil sem recorrer a práticas avaliativas classificatórias. Cada conquista alcançada pela criança, seja na linguagem, na socialização, na coordenação motora, na autonomia ou na resolução de desafios cotidianos, constitui um importante indicador para o planejamento de novas experiências.

Dessa maneira, o professor passa a compreender o desenvolvimento infantil como um processo contínuo, singular e marcado por diferentes ritmos de aprendizagem, respeitando as características individuais de cada criança.

Nesse processo, a documentação pedagógica assume papel essencial ao registrar e dar visibilidade às aprendizagens construídas no cotidiano escolar. Fotografias, registros escritos, vídeos, desenhos, produções artísticas, portfólios e relatos de experiências constituem instrumentos que permitem acompanhar o percurso de desenvolvimento das crianças e refletir sobre a qualidade das práticas pedagógicas. Mais do que arquivar evidências, documentar significa interpretar os processos de aprendizagem, tornando-os compreensíveis para professores, gestores, famílias e para as próprias crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a documentação pedagógica favorece uma prática educativa baseada na reflexão e na participação, permitindo que o professor avalie continuamente suas intervenções e reorganize o planejamento sempre que necessário. Ao revisitar os registros produzidos, o educador identifica interesses recorrentes, desafios enfrentados pelo grupo e novas possibilidades de investigação, fortalecendo uma prática pedagógica dinâmica, participativa e centrada na infância.

Outro aspecto relevante é que a documentação aproxima a escola das famílias. Compartilhar registros das experiências vividas pelas crianças possibilita que os familiares compreendam os objetivos pedagógicos das atividades realizadas e acompanhem o desenvolvimento infantil de forma mais efetiva. Essa comunicação fortalece a parceria entre escola e família, amplia a confiança no trabalho docente e contribui para a construção de um processo educativo colaborativo, fundamentado no diálogo e no respeito às diferentes realidades.

Além disso, a documentação pedagógica constitui importante instrumento de formação docente. Ao registrar, analisar e refletir sobre sua prática, o professor desenvolve uma postura investigativa, capaz de identificar potencialidades, rever estratégias e aperfeiçoar continuamente sua atuação.

Essa reflexão crítica favorece a construção de práticas mais conscientes, inclusivas e coerentes com os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela BNCC.

Portanto, observação e documentação pedagógica são elementos indissociáveis do planejamento na Educação Infantil. Quando realizadas de forma intencional, sistemática e reflexiva, elas qualificam o trabalho docente, valorizam o protagonismo infantil e possibilitam a construção de experiências educativas que respeitam os tempos, os interesses e as singularidades das crianças. Dessa forma, o planejamento deixa de ser uma previsão rígida de atividades para tornar-se um processo vivo, flexível e permanentemente alimentado pelas aprendizagens construídas no cotidiano escolar.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONSTRUINDO PRÁTICAS CENTRADAS NA CRIANÇA

A intencionalidade pedagógica constitui um dos pilares da qualidade da Educação Infantil, pois orienta o professor na organização de experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Mais do que definir objetivos para determinadas atividades, a intencionalidade representa uma postura profissional fundamentada na reflexão, na observação e na compreensão de que todas as situações vivenciadas no cotidiano escolar possuem potencial educativo. Cada escolha realizada pelo educador — desde a organização dos espaços até a mediação das interações — deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem, da autonomia e do protagonismo infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece que a criança aprende por meio das interações e das brincadeiras, reconhecendo-a como sujeito histórico, social e de direitos. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico deve organizar experiências que possibilitem às crianças explorar, investigar, imaginar, comunicar-se, expressar sentimentos e construir conhecimentos em diferentes contextos. A intencionalidade do professor consiste em criar situações que despertem a curiosidade, favoreçam a investigação e ampliem as possibilidades de participação, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprender.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil é compreendido como um processo integral, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, físicas, sociais, emocionais, culturais e linguísticas. As crianças aprendem por meio das interações com outras crianças, com os adultos, com os espaços, com os objetos e com o ambiente em que vivem. Assim, a função do professor consiste em organizar experiências que despertem a curiosidade, incentivem a investigação, favoreçam a resolução de problemas e ampliem as possibilidades de participação das crianças na construção do conhecimento. O planejamento pedagógico torna-se, portanto, um instrumento que orienta a criação dessas experiências, respeitando os diferentes ritmos, interesses e necessidades de cada grupo.

A BNCC (BRASIL, 2017) destaca que os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se devem orientar todas as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Esses direitos somente se concretizam quando o professor organiza situações que possibilitem às crianças agir, experimentar, criar hipóteses, comunicar ideias, estabelecer relações e produzir conhecimentos a partir das experiências vividas. A brincadeira, nesse contexto, deixa de ser apenas um momento recreativo e passa a constituir uma estratégia pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da autonomia e das competências socioemocionais.

A mediação docente é elemento indispensável para que essas aprendizagens ocorram de forma significativa. Inspirado nas contribuições de Vygotsky (2007), compreende-se que o professor desempenha papel fundamental ao propor desafios compatíveis com as possibilidades das crianças, incentivando novas descobertas e ampliando progressivamente suas capacidades. Essa mediação exige sensibilidade para identificar o momento adequado de intervir, valorizando as iniciativas infantis e estimulando o pensamento crítico, a cooperação e a autonomia. O educador não transmite conhecimentos prontos; ele cria condições para que as crianças construam saberes por meio da interação, da experimentação e do diálogo.

A escuta sensível também integra a prática pedagógica intencional. Ao observar atentamente as brincadeiras, os diálogos, as produções e as manifestações das crianças, o professor identifica interesses, necessidades e potencialidades que orientam o replanejamento das ações educativas. Essa postura investigativa torna o currículo mais flexível e significativo, permitindo que as experiências propostas dialoguem com a realidade das crianças e valorizem sua participação na construção do conhecimento.

Por fim, a intencionalidade pedagógica fortalece a integração entre educar e cuidar, princípio que orienta a Educação Infantil. Os momentos de acolhimento, alimentação, higiene, repouso e brincadeiras constituem oportunidades de desenvolvimento da autonomia, da convivência, da linguagem e da construção de vínculos afetivos. Quando planejadas com objetivos educativos claros, essas situações deixam de representar apenas cuidados cotidianos e passam a integrar o currículo da Educação Infantil, contribuindo para a formação integral da criança.

Desse modo, a intencionalidade pedagógica consolida-se como elemento articulador entre planejamento, observação e desenvolvimento infantil. Ao refletir continuamente sobre sua prática e organizar experiências significativas, o professor promove uma educação centrada na criança, respeitando suas singularidades e garantindo condições para que ela se desenvolva de forma plena, autônoma, participativa e protagonista de seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento pedagógico na Educação Infantil constitui um dos pilares fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade, comprometida com os direitos das crianças e com seu desenvolvimento integral. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que planejar vai muito além da elaboração de um conjunto de atividades ou da organização da rotina escolar. Trata-se de um processo contínuo de reflexão, observação, mediação e avaliação, por meio do qual o professor organiza experiências educativas capazes de favorecer aprendizagens significativas e respeitar as singularidades de cada criança.

A análise desenvolvida permitiu compreender que a intencionalidade pedagógica é o elemento que confere sentido às práticas docentes, orientando as escolhas relacionadas aos tempos, espaços, materiais, interações e estratégias de ensino. Quando fundamentadas em objetivos claros e nos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), essas escolhas possibilitam que o cotidiano escolar se transforme em um ambiente rico em descobertas, investigações, brincadeiras e experiências que promovem o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor e cultural das crianças.Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da observação sistemática e da documentação pedagógica como instrumentos que qualificam o planejamento e fortalecem a prática docente. Observar atentamente as crianças, registrar seus percursos de aprendizagem e refletir sobre esses registros permite ao professor conhecer melhor o grupo, identificar potencialidades, reconhecer necessidades e reorganizar continuamente as propostas pedagógicas.

Dessa maneira, o planejamento torna-se um processo dinâmico, flexível e responsivo, construído a partir das experiências concretas vivenciadas pelas crianças.

Também foi possível destacar que a organização de ambientes educativos acolhedores, seguros e desafiadores amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece o protagonismo infantil. Espaços planejados com intencionalidade estimulam a curiosidade, a criatividade, a investigação, a autonomia e a cooperação, permitindo que as crianças participem ativamente da construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, incentivando a participação, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizando as múltiplas formas de expressão presentes na infância.

Outro ponto fundamental refere-se à indissociabilidade entre educar e cuidar, princípio que orienta toda a prática na Educação Infantil. Os momentos de acolhimento, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras e interações não podem ser compreendidos como ações isoladas ou meramente assistenciais. Quando permeados por intencionalidade pedagógica, tornam-se oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento da autonomia, da convivência, da linguagem, da responsabilidade e da construção de vínculos afetivos. Essa integração fortalece uma concepção de infância pautada no respeito, na proteção e na valorização das potencialidades de cada criança.

Além disso, a formação continuada dos professores revela-se indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e reflexivas. O compromisso com o estudo permanente, a pesquisa e a avaliação crítica da própria prática permite que o educador acompanhe as transformações educacionais e responda aos desafios contemporâneos da Educação Infantil. Investir na formação docente significa fortalecer a capacidade de planejar, observar, documentar e intervir de maneira cada vez mais consciente e fundamentada.

Conclui-se, portanto, que o planejamento pedagógico, articulado à observação sistemática, à documentação pedagógica e à intencionalidade docente, constitui um instrumento essencial para garantir uma Educação Infantil centrada na criança e comprometida com seu desenvolvimento integral. Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais, culturais e de direitos, o professor transforma o cotidiano escolar em um espaço de aprendizagem, participação, acolhimento e construção de conhecimentos, no qual brincar, explorar, conviver, expressar-se e investigar tornam-se experiências educativas permanentes.

Por fim, reafirma-se que uma prática pedagógica intencional, reflexiva e sensível às necessidades da infância contribui para a formação de crianças autônomas, críticas, criativas e participativas. Nesse sentido, o planejamento deixa de ser apenas uma exigência administrativa e assume sua verdadeira função educativa: orientar ações que promovam o desenvolvimento humano, fortaleçam o protagonismo infantil e assegurem o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento pedagógico na Educação Infantil constitui um elemento essencial para a organização de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que planejar significa muito mais do que elaborar atividades ou organizar a rotina escolar. Trata-se de um processo permanente de reflexão, observação, escuta, avaliação e replanejamento, que orienta a ação docente e assegura que as experiências oferecidas às crianças sejam significativas, intencionais e coerentes com seus direitos de aprendizagem.A discussão apresentada permitiu compreender que a intencionalidade pedagógica é o princípio que atribui sentido às ações do professor, transformando cada momento do cotidiano em uma oportunidade de aprendizagem. As interações, as brincadeiras, a exploração dos espaços, a organização dos materiais e até mesmo os momentos de cuidado passam a integrar o currículo da Educação Infantil quando planejados de forma consciente e fundamentados nos princípios estabelecidos pela Base Nacional

A documentação pedagógica também se destaca como instrumento de grande relevância para qualificar a prática educativa. Os registros produzidos pelo professor tornam visíveis os percursos de aprendizagem das crianças, favorecem a reflexão sobre a ação pedagógica e fortalecem o diálogo entre escola e família. Além de subsidiar a avaliação formativa, a documentação possibilita identificar avanços, desafios e novas possibilidades de intervenção, contribuindo para a construção de um currículo vivo e contextualizado.

Ao longo deste estudo, verificou-se ainda que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais, culturais e linguísticos. Por essa razão, o planejamento pedagógico precisa contemplar experiências diversificadas que respeitem a singularidade de cada criança e promovam oportunidades de brincar, explorar, criar, investigar, comunicar-se e conviver. Cabe ao professor organizar ambientes acolhedores e desafiadores, selecionar materiais adequados e atuar como mediador das aprendizagens, favorecendo o protagonismo infantil e a construção de relações significativas.

Outro ponto fundamental diz respeito à indissociabilidade entre educar e cuidar. Na Educação Infantil, esses dois princípios constituem dimensões complementares da prática pedagógica e não podem ser compreendidos separadamente. Os momentos de alimentação, higiene, repouso, acolhimento e convivência são igualmente educativos, pois contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da socialização e da construção da identidade das crianças. Quando permeados por intencionalidade pedagógica, esses momentos tornam-se experiências formativas tão importantes quanto as atividades planejadas.

continuada dos profissionais da Educação Infantil. A constante atualização dos conhecimentos teóricos e metodológicos fortalece a capacidade do professor de planejar, observar, documentar e avaliar sua prática de maneira crítica e reflexiva. Diante das transformações sociais, culturais e educacionais contemporâneas, investir na formação docente significa ampliar as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e comprometidas com os direitos da infância.

Conclui-se, portanto, que o planejamento pedagógico representa um instrumento indispensável para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade. Quando fundamentado na intencionalidade pedagógica, na observação sensível, na documentação das aprendizagens e na valorização das experiências infantis, o planejamento torna-se um processo vivo, capaz de responder às necessidades das crianças e promover seu desenvolvimento integral. Mais do que organizar o cotidiano escolar, ele possibilita construir ambientes educativos que estimulam a curiosidade, a criatividade, a participação e a autonomia.

Por fim, reafirma-se que uma Educação Infantil comprometida com os princípios da inclusão, da equidade, da escuta sensível e do respeito às infâncias depende de práticas pedagógicas planejadas de forma consciente e reflexiva. Ao reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, o professor fortalece o papel social da escola como espaço de acolhimento, descoberta, convivência e formação humana, contribuindo para a construção de uma educação democrática, humanizadora e transformadora desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

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

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

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

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO BERÇÁRIO: SABERES, REFLEXÃO E QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

AUTOR: ANA FLÁVIA THOMAZINI ROCUMBACK FLOSE

RESUMO

A formação continuada dos professores que atuam no berçário constitui um dos pilares para a oferta de uma educação infantil de qualidade, pautada no desenvolvimento integral dos bebês e na garantia de seus direitos de aprendizagem. A docência com crianças de zero a dois anos exige conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil, organização dos espaços, planejamento pedagógico, interações, brincadeiras e documentação pedagógica, além da compreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da formação continuada como estratégia de fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no berçário, destacando sua contribuição para a construção de uma atuação docente crítica, reflexiva e fundamentada em referenciais científicos e legais. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, baseada em documentos oficiais e em autores que discutem a formação docente e a educação de bebês. Os resultados apontam que processos formativos permanentes favorecem a revisão de concepções, o aprimoramento das práticas educativas, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais e a ampliação da qualidade das experiências oferecidas às crianças. Conclui-se que investir na formação continuada dos professores do berçário representa um compromisso com a valorização da profissão docente e com a construção de contextos educativos capazes de promover vínculos afetivos, autonomia, exploração, descobertas e aprendizagens significativas desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Formação continuada; Berçário; Educação Infantil; Prática pedagógica; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Continuing professional development for teachers working in nursery settings is one of the foundations for providing high-quality early childhood education focused on the comprehensive development of infants and the guarantee of their learning rights. Teaching children from birth to two years of age requires specific knowledge about child development, learning environments, pedagogical planning, interactions, play, and pedagogical documentation, as well as an understanding of the inseparable relationship between care and education. This article aims to reflect on the importance of continuing education as a strategy for strengthening pedagogical practices in nursery classrooms, highlighting its contribution to the development of reflective, critical, and evidence-based teaching. This is a bibliographic study based on official educational documents and theoretical references on teacher education and infant education. The findings indicate that continuous professional development promotes the revision of educational conceptions, improves teaching practices, strengthens collaborative work among educators, and enhances the quality of experiences offered to infants. It is concluded that investing in continuing teacher education in nursery settings represents a commitment to professional development and to creating educational environments that foster emotional bonds, autonomy, exploration, discovery, and meaningful learning from the earliest years of life.

Keywords: Continuing education; Nursery; Early Childhood Education; Pedagogical practice; Child development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. No contexto do berçário, que atende bebês de zero a dois anos de idade, as experiências vivenciadas cotidianamente constituem a base para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e linguístico. Nesse cenário, o professor assume uma função que vai além do cuidado, atuando como mediador das aprendizagens e responsável pela organização de ambientes, tempos, materiais e interações que favoreçam o desenvolvimento infantil. Dessa forma, a qualidade das práticas pedagógicas está diretamente relacionada à formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária.

As especificidades da docência no berçário exigem conhecimentos científicos e pedagógicos que ultrapassam a formação inicial. Compreender os processos de desenvolvimento dos bebês, interpretar suas diferentes formas de comunicação, respeitar seus ritmos individuais e planejar experiências significativas são desafios permanentes que demandam atualização constante. Nesse contexto, a formação continuada configura-se como um processo indispensável para o aperfeiçoamento profissional, possibilitando a reflexão crítica sobre a prática docente, a construção coletiva de conhecimentos e a incorporação de novas metodologias fundamentadas em pesquisas e em documentos orientadores da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que os bebês aprendem por meio das interações e das brincadeiras, destacando a importância de garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enfatizam a indissociabilidade entre educar e cuidar, reconhecendo que ambas as dimensões constituem uma única ação pedagógica. Para que esses princípios sejam efetivamente incorporados ao cotidiano das instituições, é essencial que os professores participem de processos formativos contínuos que favoreçam o aprofundamento teórico, a troca de experiências e a análise das práticas desenvolvidas.

Além do domínio de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, a formação continuada contribui para fortalecer a identidade profissional dos docentes, ampliar a capacidade de observação e documentação pedagógica e promover práticas mais intencionais, inclusivas e sensíveis às necessidades dos bebês.

Os momentos de estudo coletivo, as formações em serviço, as comunidades de aprendizagem e os processos de reflexão compartilhada tornam-se espaços privilegiados para a construção de novos saberes e para o aprimoramento da prática pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se às constantes transformações sociais, culturais e educacionais que impactam diretamente o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. As mudanças nas configurações familiares, os avanços das pesquisas sobre neurodesenvolvimento, a ampliação das políticas públicas voltadas à primeira infância e a valorização dos direitos das crianças exigem que os professores mantenham uma postura investigativa e estejam permanentemente abertos à aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser compreendida como um evento isolado e passa a constituir um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada dos professores que atuam no berçário, evidenciando sua contribuição para a qualificação das práticas pedagógicas, para a valorização da docência e para a promoção do desenvolvimento integral dos bebês. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em documentos legais e em autores que discutem a formação docente, a Educação Infantil e a educação de bebês. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate acerca da necessidade de políticas de formação permanentes, capazes de fortalecer o trabalho pedagógico e assegurar experiências educativas de qualidade desde os primeiros anos de vida.

A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NO BERÇÁRIO E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A atuação docente no berçário possui características próprias que a diferenciam das demais etapas da Educação Básica. Os professores que trabalham com bebês desenvolvem práticas que integram cuidado, educação, acolhimento e promoção de experiências capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Cada momento da rotina — alimentação, higiene, repouso, brincadeiras e interações — constitui uma oportunidade de aprendizagem, exigindo do educador sensibilidade, conhecimento científico e intencionalidade pedagógica.

Durante muitos anos, o trabalho realizado nos berçários foi compreendido predominantemente como assistencial, atribuindo maior importância aos cuidados físicos do que às experiências educativas. Entretanto, as pesquisas sobre a primeira infância e os avanços das políticas públicas demonstraram que os primeiros anos de vida representam um período decisivo para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o professor deixa de exercer apenas uma função de cuidado e passa a assumir o papel de mediador das aprendizagens, organizando ambientes ricos em estímulos, afetividade e possibilidades de exploração.Essa mudança de concepção exige profissionais preparados para compreender as diferentes linguagens dos bebês. O choro, os gestos, os olhares, as expressões faciais, os movimentos corporais e as vocalizações constituem formas legítimas de comunicação que precisam ser observadas e interpretadas pelo educador. A formação continuada possibilita ampliar esse olhar sensível, favorecendo a construção de práticas mais respeitosas às necessidades individuais de cada criança.

Além disso, a formação permanente contribui para que os professores compreendam as contribuições das teorias do desenvolvimento infantil e das abordagens pedagógicas contemporâneas. Os estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Emmi Pikler e Loris Malaguzzi oferecem importantes fundamentos para compreender como os bebês aprendem por meio das interações, do movimento, da exploração do ambiente e da construção de vínculos afetivos seguros.

Outro aspecto relevante refere-se ao planejamento pedagógico. No berçário, planejar significa organizar tempos, espaços, materiais e experiências que despertem a curiosidade, favoreçam a autonomia e ampliem as possibilidades de investigação dos bebês. A formação continuada fortalece essa competência, permitindo que o professor desenvolva práticas intencionais e alinhadas aos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A construção da identidade profissional também é favorecida pelos processos formativos. Ao participar de cursos, grupos de estudo, formações em serviço e momentos de reflexão coletiva, os professores compartilham experiências, analisam desafios cotidianos e constroem soluções colaborativas para qualificar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A formação continuada constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional que permite aos professores revisitar concepções, reconstruir conhecimentos e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Mais do que oferecer novos conteúdos, ela promove uma postura investigativa diante da realidade educacional, estimulando o professor a analisar criticamente sua atuação e buscar estratégias que atendam às necessidades dos bebês.

No contexto do berçário, essa formação precisa estar diretamente relacionada às situações vivenciadas no cotidiano da instituição. Estudos de casos, observações compartilhadas, análise de registros pedagógicos, oficinas práticas e rodas de conversa tornam-se metodologias eficazes para aproximar teoria e prática, favorecendo aprendizagens significativas para os profissionais.

A observação sistemática é um dos principais instrumentos de trabalho do professor do berçário. Observar atentamente os interesses, descobertas, dificuldades e formas de interação dos bebês permite planejar experiências coerentes com seus processos de desenvolvimento. A formação continuada amplia essa capacidade de observação, oferecendo referenciais teóricos que auxiliam na interpretação das ações das crianças.

Outro elemento fundamental é a documentação pedagógica. Registrar fotografias, narrativas, produções, diálogos e momentos significativos do cotidiano possibilita acompanhar o desenvolvimento infantil, comunicar às famílias os processos de aprendizagem e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Durante as formações, esses registros tornam-se importantes instrumentos de estudo e avaliação coletiva.

A formação continuada também fortalece a integração entre os profissionais da equipe escolar. O trabalho colaborativo favorece a troca de experiências, o planejamento conjunto e a construção de propostas pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos bebês. Essa cultura de colaboração contribui para superar práticas isoladas e fortalecer uma identidade institucional comprometida com a qualidade da Educação Infantil.

Além disso, os processos formativos possibilitam discutir temas contemporâneos, como educação inclusiva, relações étnico-raciais, educação antirracista, diversidade cultural, direitos das crianças, desenvolvimento socioemocional, sustentabilidade e uso responsável das tecnologias na infância. Essas discussões ampliam a visão dos professores e contribuem para práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e contextualizadas.

Por fim, a formação continuada fortalece o compromisso ético dos docentes com a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC. Ao compreender que cada interação possui intencionalidade educativa, o professor passa a organizar experiências mais significativas, respeitando os ritmos individuais e valorizando o protagonismo dos bebês em seu processo de construção do conhecimento.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO BERÇÁRIO

Embora a importância da formação continuada seja amplamente reconhecida na literatura e nas políticas educacionais, sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos nas instituições de Educação Infantil. Em muitas redes de ensino, os momentos destinados à formação são insuficientes, pouco articulados às demandas do cotidiano ou desvinculados da realidade vivenciada pelos professores do berçário. Essa situação limita a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas e dificulta a consolidação de uma cultura de aprendizagem permanente entre os profissionais.

Um dos principais desafios consiste em garantir que a formação continuada seja compreendida como um processo permanente e contextualizado, e não como uma ação pontual ou meramente burocrática. A docência com bebês exige atualização constante diante dos avanços das pesquisas sobre desenvolvimento infantil, neurociência, psicologia da infância e pedagogias participativas. Assim, é fundamental que os sistemas de ensino promovam espaços formativos que favoreçam o estudo, a pesquisa, a troca de experiências e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da formação realizada no próprio ambiente escolar. As formações em serviço possibilitam que as discussões estejam diretamente relacionadas aos desafios enfrentados pelos docentes, permitindo a análise de situações concretas do cotidiano. O acompanhamento da coordenação pedagógica, os grupos de estudo, a observação entre pares e as reuniões pedagógicas constituem estratégias que fortalecem a aprendizagem colaborativa e favorecem a construção coletiva de soluções para os desafios encontrados no trabalho com os bebês.

Nesse contexto, a atuação da equipe gestora assume papel fundamental. Diretores e coordenadores pedagógicos são responsáveis por criar condições para que a formação continuada faça parte da rotina institucional, organizando tempos, espaços e recursos destinados ao desenvolvimento profissional dos educadores. Além disso, cabe à gestão incentivar uma cultura de diálogo, escuta e compartilhamento de saberes, reconhecendo os professores como protagonistas de seu próprio processo formativo.

A parceria entre instituições de ensino, universidades e centros de pesquisa também representa uma importante estratégia para ampliar a qualidade da formação continuada. A aproximação entre a produção acadêmica e a prática cotidiana contribui para que os professores tenham acesso a pesquisas atualizadas, metodologias inovadoras e experiências exitosas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. Essa articulação fortalece a prática docente fundamentada em evidências e favorece a construção de propostas pedagógicas mais consistentes para a educação de bebês.

Outro desafio diz respeito à necessidade de reconhecer a diversidade presente nos berçários. Cada bebê possui ritmos, necessidades, formas de comunicação e trajetórias de desenvolvimento singulares. Por isso, a formação continuada deve contemplar temas como educação inclusiva, acessibilidade, relações étnico-raciais, direitos humanos, diversidade cultural, educação antirracista e acolhimento às diferentes configurações familiares. A ampliação desses conhecimentos possibilita aos professores desenvolver práticas mais inclusivas, equitativas e comprometidas com o respeito às diferenças.

Além dos conhecimentos teóricos, a formação continuada deve incentivar a postura investigativa dos docentes. Observar, registrar, documentar, avaliar e refletir sobre as experiências vividas pelos bebês são práticas que contribuem para o aperfeiçoamento constante do trabalho pedagógico. O professor pesquisador analisa sua própria prática, identifica possibilidades de melhoria e busca soluções fundamentadas em estudos e evidências, promovendo uma educação mais intencional e significativa.

As perspectivas para o fortalecimento da formação continuada apontam para a construção de políticas públicas que garantam investimentos permanentes no desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil. Isso inclui a ampliação da oferta de cursos, a valorização da formação em serviço, a garantia de condições adequadas de trabalho e o reconhecimento da especificidade da docência com bebês. Tais iniciativas contribuem para a consolidação de uma educação infantil comprometida com a promoção do desenvolvimento integral, do bem-estar e dos direitos das crianças.

Dessa forma, fortalecer a formação continuada dos professores do berçário significa investir na qualidade das experiências oferecidas aos bebês e na valorização da profissão docente. Quando os educadores têm acesso a processos formativos significativos, tornam-se mais preparados para compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, planejar práticas pedagógicas intencionais e construir ambientes acolhedores, investigativos e ricos em possibilidades de aprendizagem. Assim, a formação continuada consolida-se como um elemento essencial para assegurar uma Educação Infantil cada vez mais humana, reflexiva e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores que atuam no berçário constitui um elemento indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas qualificadas, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento integral dos bebês. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a docência na primeira infância exige conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil, organização dos espaços educativos, observação, documentação pedagógica e mediação das interações e brincadeiras, competências que precisam ser constantemente aprimoradas por meio de processos formativos permanentes.

A pesquisa bibliográfica permitiu compreender que a formação continuada favorece a articulação entre teoria e prática, possibilitando aos professores refletirem criticamente sobre suas ações, revisarem concepções e incorporarem estratégias pedagógicas fundamentadas em evidências científicas e nos documentos legais que orientam a Educação Infantil. Esse movimento fortalece a identidade profissional docente, amplia a qualidade das experiências oferecidas às crianças e contribui para a construção de ambientes educativos acolhedores, seguros, inclusivos e promotores de aprendizagens significativas.

Verificou-se, ainda, que a efetividade da formação continuada depende do compromisso das redes de ensino e das equipes gestoras em assegurar políticas institucionais que valorizem o desenvolvimento profissional dos educadores. A oferta de formações em serviço, grupos de estudos, momentos de planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e parcerias com instituições de ensino superior representa importante estratégia para fortalecer o trabalho desenvolvido nos berçários e responder aos desafios contemporâneos da educação de bebês.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de compreender a formação continuada como um processo permanente de investigação, reflexão e aperfeiçoamento da prática docente. Diante das constantes transformações sociais, culturais e educacionais, torna-se imprescindível que os professores mantenham uma postura de aprendizagem contínua, buscando novos conhecimentos e compartilhando experiências que contribuam para o aprimoramento da ação pedagógica.Conclui-se que investir na formação continuada dos professores do berçário significa investir na qualidade da Educação Infantil e na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, fortalecer políticas públicas de valorização docente e promover processos formativos contextualizados, colaborativos e reflexivos são ações essenciais para assegurar uma educação que respeite as singularidades dos bebês, favoreça seu protagonismo e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, humana e comprometida com a 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. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

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

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

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa:

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.

A CULTURA CORPORAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA SIGNIFICATIVA

AUTOR: MARCO MITSUNAVE

RESUMO

A Educação Física escolar tem passado por importantes transformações ao longo das últimas décadas, deixando de privilegiar exclusivamente o desenvolvimento das capacidades físicas para assumir uma perspectiva pedagógica centrada na cultura corporal de movimento. Essa abordagem compreende as práticas corporais como manifestações culturais produzidas historicamente pela sociedade e reconhece seu potencial para promover aprendizagens significativas, inclusão, autonomia e formação cidadã. O presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas da cultura corporal na escola, destacando sua contribuição para a construção de uma Educação Física crítica, participativa e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem currículo, cultura corporal e práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura ampliam as oportunidades de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes. Conclui-se que a valorização da cultura corporal fortalece a função educativa da Educação Física, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos, saudáveis e comprometidos com o respeito à diversidade cultural.

Palavras-chave: Cultura Corporal; Educação Física Escolar; BNCC; Práticas Pedagógicas; Formação Integral.

ABSTRACT

School Physical Education has undergone significant transformations over the last decades, moving beyond an exclusive focus on physical performance to adopt a pedagogical perspective centered on the culture of human movement. This approach understands physical practices as cultural expressions historically produced by society and recognizes their potential to promote meaningful learning, inclusion, autonomy, and citizenship. This article aims to analyze the pedagogical possibilities of body culture in schools, highlighting its contribution to the development of a critical, participatory, and meaningful Physical Education aligned with the principles of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The study is based on bibliographical research supported by official documents and academic literature on curriculum, body culture, and pedagogical practices. The findings indicate that games, sports, dances, gymnastics, martial arts, and adventure physical activities expand learning opportunities and contribute to students' holistic development. It is concluded that valuing body culture strengthens the educational role of Physical Education by promoting critical thinking, autonomy, healthy lifestyles, and respect for cultural diversity.

Keywords: Body Culture; School Physical Education; BNCC; Pedagogical Practices; Holistic Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar ocupa posição estratégica na formação integral dos estudantes ao promover experiências que articulam movimento, cultura, convivência e aprendizagem. Nas últimas décadas, esse componente curricular passou por profundas transformações conceituais, deixando de ser compreendido apenas como espaço destinado ao desenvolvimento das capacidades físicas e à prática esportiva para assumir uma perspectiva pedagógica fundamentada na cultura corporal de movimento.

A compreensão da cultura corporal considera que jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura são manifestações culturais produzidas historicamente pela humanidade. Essas práticas carregam valores, tradições, conhecimentos e diferentes formas de interação social que contribuem para a formação crítica dos estudantes. Ao vivenciar essas manifestações, os alunos ampliam seu repertório cultural, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais e aprendem a respeitar a diversidade presente na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortalece essa concepção ao definir a Educação Física como componente curricular pertencente à área de Linguagens, tendo como objeto de conhecimento a cultura corporal de movimento. O documento orienta que o ensino das práticas corporais deve possibilitar aos estudantes compreender seus significados históricos, culturais e sociais, favorecendo a construção de competências relacionadas à autonomia, ao protagonismo, ao pensamento crítico, à cooperação e ao exercício da cidadania. Dessa maneira, a Educação Física amplia sua função educativa ao proporcionar experiências que ultrapassam a aprendizagem técnica dos movimentos.

Entretanto, a consolidação dessa proposta pedagógica ainda enfrenta importantes desafios. Muitos professores convivem com limitações estruturais, escassez de recursos materiais, necessidade de formação continuada e dificuldades para implementar metodologias que contemplem toda a diversidade das práticas corporais previstas pela BNCC.

Além disso, torna-se necessário romper com concepções tradicionais centradas exclusivamente no rendimento esportivo, construindo práticas pedagógicas que valorizem a inclusão, a participação de todos os estudantes e o respeito às diferenças individuais e culturais.

Ao mesmo tempo, a valorização da cultura corporal abre inúmeras possibilidades para tornar as aulas de Educação Física mais significativas, participativas e contextualizadas. A diversidade de conteúdos permite ao professor desenvolver projetos interdisciplinares, metodologias ativas, atividades cooperativas e experiências que relacionam o movimento humano às diferentes dimensões da vida social. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalece a escola como espaço de construção do conhecimento, da convivência democrática e da valorização das múltiplas expressões culturais.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas da cultura corporal na escola como fundamento para uma Educação Física significativa, destacando sua contribuição para a formação integral dos estudantes e para a construção de práticas pedagógicas alinhadas às orientações da Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem currículo, cultura corporal e Educação Física escolar, buscando contribuir para a reflexão sobre o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a inclusão, a cidadania e a valorização da diversidade cultural.

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

A compreensão da Educação Física como componente curricular fundamentado na cultura corporal de movimento representa uma das mais importantes transformações ocorridas no campo educacional brasileiro.

Essa concepção rompe com modelos tradicionais centrados exclusivamente na aptidão física, na repetição de técnicas esportivas e no rendimento corporal, passando a compreender o movimento humano como uma manifestação cultural construída historicamente pelas diferentes sociedades. Dessa forma, a Educação Física amplia seu papel na escola, tornando-se um espaço de produção de conhecimentos, de valorização da diversidade e de formação cidadã.

O conceito de cultura corporal foi amplamente desenvolvido por pesquisadores da área da Educação Física, especialmente pelo Coletivo de Autores (1992), que compreende as práticas corporais como patrimônios culturais produzidos pela humanidade ao longo da história. Jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e outras manifestações corporais são entendidos como formas de expressão que refletem valores, crenças, identidades e modos de organização das diferentes sociedades. Assim, ensinar Educação Física significa possibilitar aos estudantes o acesso a esse patrimônio cultural, permitindo-lhes compreender seus significados e participar criticamente dessas práticas.

Essa perspectiva também é fortalecida por autores como Elenor Kunz, que defende uma Educação Física voltada para a emancipação dos estudantes, na qual o movimento humano deixa de ser apenas um ato mecânico e passa a constituir uma forma de comunicação, expressão e interação com o mundo. Segundo essa abordagem, as práticas corporais devem favorecer a autonomia, a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos, contribuindo para sua formação integral e para o desenvolvimento da consciência social.

Marcos Garcia Neira amplia essa discussão ao defender uma Educação Física de perspectiva cultural, capaz de reconhecer e valorizar as diferentes manifestações corporais presentes na sociedade contemporânea. Para o autor, o currículo deve contemplar práticas pertencentes aos diversos grupos sociais, respeitando as diferenças culturais, étnicas, religiosas, geracionais e de gênero. Essa compreensão fortalece uma educação comprometida com a inclusão, com os direitos humanos e com a valorização da pluralidade cultural existente no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular incorpora esses referenciais ao definir a cultura corporal de movimento como objeto de conhecimento da Educação Física na Educação Básica. O documento estabelece que as práticas corporais devem ser trabalhadas não apenas em seus aspectos motores, mas também em suas dimensões históricas, sociais, culturais e éticas. Dessa forma, as aulas deixam de priorizar exclusivamente o desempenho físico e passam a promover experiências que estimulem a cooperação, o respeito às diferenças, o pensamento crítico, a autonomia e a participação democrática.

A valorização da cultura corporal também contribui para ampliar o repertório de experiências oferecidas aos estudantes. Jogos populares, brincadeiras tradicionais, danças regionais, capoeira, esportes indígenas, manifestações afro-brasileiras, ginásticas, práticas circenses e atividades de aventura tornam-se conteúdos relevantes para o currículo escolar. Essa diversidade permite que os estudantes conheçam diferentes formas de expressão corporal, compreendam sua importância histórica e cultural e desenvolvam atitudes de respeito à diversidade.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre cultura corporal e desenvolvimento integral. Ao participar de diferentes práticas corporais, os estudantes desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais de maneira integrada. As atividades favorecem a comunicação, a criatividade, a resolução de problemas, o trabalho em equipe, o autocontrole emocional e a construção da autonomia, competências essenciais para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica e responsável na sociedade.Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental como mediador das aprendizagens. Cabe a ele selecionar conteúdos significativos, planejar experiências diversificadas, adaptar atividades às necessidades da turma e promover ambientes inclusivos que assegurem a participação de todos os estudantes. Mais do que ensinar técnicas corporais, sua atuação consiste em criar oportunidades para que os alunos compreendam os significados das práticas corporais e estabeleçam relações entre essas manifestações e a realidade social em que vivem.

Portanto, compreender a cultura corporal como fundamento da Educação Física escolar significa reconhecer que o movimento humano é um fenômeno cultural, histórico e educativo. Essa perspectiva fortalece uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, a valorização da diversidade, a formação crítica e o desenvolvimento integral dos estudantes, consolidando a Educação Física como um componente curricular essencial para a construção de uma educação democrática, significativa e socialmente transformadora.

A CULTURA CORPORAL COMO ESTRATÉGIA PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA SIGNIFICATIVA

A valorização da cultura corporal no contexto escolar amplia significativamente as possibilidades de atuação da Educação Física, tornando as aulas mais inclusivas, participativas e contextualizadas. Ao reconhecer que as práticas corporais são construções históricas e culturais, o professor passa a organizar experiências de aprendizagem que vão além do ensino de técnicas esportivas, promovendo a formação integral dos estudantes e fortalecendo a relação entre escola, cultura e sociedade.

Uma Educação Física significativa é aquela que estabelece conexões entre os conteúdos trabalhados e as vivências dos estudantes. Quando as aulas contemplam jogos tradicionais, brincadeiras populares, danças regionais, lutas, ginásticas, esportes e outras manifestações culturais presentes na comunidade, os alunos conseguem atribuir sentido às experiências corporais e compreender sua importância na construção da identidade individual e coletiva. Essa aproximação favorece o interesse pela aprendizagem e amplia as possibilidades de participação de todos os estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao destacar que as práticas corporais devem ser desenvolvidas considerando seus aspectos históricos, culturais, sociais e éticos. Dessa forma, o ensino da Educação Física deixa de priorizar exclusivamente o desempenho físico e passa a promover a compreensão crítica das diferentes manifestações da cultura corporal. Os estudantes são incentivados a refletir sobre valores como respeito, cooperação, solidariedade, diversidade e cidadania, desenvolvendo competências essenciais para a convivência democrática.

Nesse processo, o planejamento pedagógico assume papel fundamental. O professor precisa selecionar conteúdos que dialoguem com a realidade da comunidade escolar, definir objetivos de aprendizagem claros e organizar estratégias metodológicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes. O planejamento também deve considerar a diversidade presente na sala de aula, respeitando as diferenças de idade, gênero, condições físicas, culturais e sociais, garantindo que todos tenham oportunidades de aprender e participar das atividades propostas.

As metodologias ativas constituem importantes ferramentas para fortalecer uma Educação Física significativa. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, circuitos motores, jogos cooperativos, desafios em grupo, estações de aprendizagem e resolução de problemas estimulam o protagonismo estudantil e favorecem a construção coletiva do conhecimento. Nessas situações, o estudante deixa de ser apenas executor de movimentos e torna-se sujeito ativo na investigação, experimentação e reflexão sobre as práticas corporais.

Outro aspecto relevante é a promoção da inclusão. A cultura corporal oferece inúmeras possibilidades de adaptação das atividades, permitindo que estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades específicas participem das aulas em igualdade de oportunidades. A flexibilização de regras, a utilização de materiais adaptados e a diversificação das estratégias pedagógicas contribuem para a construção de um ambiente acolhedor, no qual o respeito às diferenças se transforma em princípio educativo.

A interdisciplinaridade também fortalece o ensino da Educação Física. As práticas corporais podem ser articuladas com conteúdos de História, Geografia, Ciências, Artes e Língua Portuguesa, ampliando a compreensão dos estudantes sobre diferentes aspectos da cultura e da sociedade. Projetos que abordam temas como saúde, alimentação, sustentabilidade, direitos humanos, diversidade cultural e patrimônio histórico possibilitam aprendizagens mais contextualizadas e favorecem a integração entre os diferentes componentes curriculares.

Outro elemento importante refere-se à avaliação da aprendizagem. Na perspectiva da cultura corporal, a avaliação deve possuir caráter contínuo, processual e formativo, valorizando não apenas o desempenho motor, mas também aspectos como participação, cooperação, autonomia, criatividade, respeito às regras, capacidade de resolver problemas e compreensão dos conteúdos desenvolvidos. Instrumentos como portfólios, registros de observação, autoavaliação, rodas de conversa e projetos coletivos permitem acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de maneira mais abrangente e coerente com os objetivos da Educação Física contemporânea.

Além disso, a cultura corporal contribui para a promoção da saúde em uma perspectiva ampliada. As aulas possibilitam que os estudantes compreendam a importância da prática regular de atividades físicas, da adoção de hábitos saudáveis, do autocuidado e da qualidade de vida, relacionando esses conhecimentos às dimensões física, emocional e social do ser humano. Assim, a Educação Física passa a contribuir não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a formação de indivíduos conscientes sobre sua saúde e seu bem-estar.

Dessa forma, observa-se que a cultura corporal constitui um importante instrumento para a construção de uma Educação Física significativa, capaz de promover aprendizagens que dialogam com a realidade dos estudantes e fortalecem sua formação integral. Ao valorizar a diversidade das práticas corporais, estimular a participação ativa e desenvolver competências relacionadas à cidadania, ao respeito e à convivência, a Educação Física reafirma sua função educativa e social, consolidando-se como um componente curricular essencial na formação dos sujeitos e na construção de uma escola democrática e inclusiva.

O PAPEL DO PROFESSOR NA VALORIZAÇÃO DA CULTURA CORPORAL E NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

A efetivação de uma Educação Física fundamentada na cultura corporal depende, em grande medida, da atuação do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Mais do que conduzir atividades motoras, o docente é responsável por criar situações pedagógicas que possibilitem aos estudantes compreender o significado das práticas corporais, reconhecer sua importância histórica e cultural e desenvolver competências que contribuam para sua formação integral. Nesse contexto, a prática docente assume caráter reflexivo, intencional e comprometido com a construção de aprendizagens significativas.

A Base Nacional Comum Curricular atribui ao professor a responsabilidade de organizar experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Na Educação Física, isso significa planejar aulas que estimulem o protagonismo dos estudantes, a cooperação, o respeito às diferenças, a resolução de problemas, a autonomia e a participação crítica nas diferentes manifestações da cultura corporal. Dessa maneira, o ensino ultrapassa a simples execução de movimentos, promovendo a compreensão das práticas corporais como fenômenos culturais e sociais.

O planejamento pedagógico constitui um dos principais instrumentos para a concretização desses objetivos. Cabe ao professor selecionar conteúdos que contemplem a diversidade das práticas corporais, definir estratégias metodológicas adequadas às características da turma e organizar situações de aprendizagem que despertem o interesse e a participação dos estudantes. O planejamento deve ser flexível e considerar as diferentes realidades escolares, permitindo adaptações que atendam às necessidades dos alunos e às especificidades do contexto em que a escola está inserida.

Outro aspecto essencial refere-se à construção de um ambiente inclusivo. O professor desempenha papel decisivo na promoção de práticas pedagógicas que assegurem a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou emocionais.

Para isso, torna-se necessário adaptar atividades, reorganizar espaços, flexibilizar regras e utilizar recursos diversificados que favoreçam a aprendizagem e a interação entre os alunos. A inclusão, nesse sentido, deixa de ser apenas uma exigência legal e passa a constituir um princípio orientador da prática educativa.

A mediação docente também é fundamental para estimular atitudes de respeito, cooperação e valorização da diversidade cultural. Durante as aulas, o professor pode promover debates, reflexões e vivências que problematizem preconceitos, discriminações e estereótipos relacionados às práticas corporais. Ao valorizar manifestações culturais de diferentes povos e grupos sociais, contribui para a construção de uma educação comprometida com os direitos humanos, com a equidade e com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, assume caráter contínuo, diagnóstico e formativo. O professor acompanha o desenvolvimento dos estudantes ao longo de todo o processo educativo, observando não apenas o desempenho motor, mas também aspectos relacionados à participação, à cooperação, ao pensamento crítico, à criatividade, à autonomia e ao respeito às regras e aos colegas. Esse acompanhamento possibilita identificar avanços, dificuldades e potencialidades, favorecendo intervenções pedagógicas mais eficazes e personalizadas.

A formação continuada representa outro elemento indispensável para o fortalecimento da prática docente. As constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas exigem que os professores atualizem seus conhecimentos e reflitam continuamente sobre suas metodologias. Cursos, grupos de estudo, pesquisas, seminários e programas de desenvolvimento profissional contribuem para ampliar o repertório pedagógico e fortalecer práticas inovadoras que dialoguem com as demandas da Educação Física contemporânea.

Além disso, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola favorece a construção de projetos interdisciplinares que enriquecem as experiências educativas. A articulação da Educação Física com áreas como Ciências, História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa amplia a compreensão dos estudantes sobre os diferentes significados das práticas corporais e fortalece a integração entre os conhecimentos escolares. Essa perspectiva contribui para tornar a aprendizagem mais contextualizada, significativa e alinhada aos princípios da educação integral.

Portanto, o professor ocupa posição central na consolidação de uma Educação Física fundamentada na cultura corporal. Sua atuação vai além da organização de atividades práticas, envolvendo planejamento, mediação, avaliação, reflexão e compromisso com a formação humana. Ao desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, críticas e culturalmente significativas, o docente contribui para que os estudantes compreendam o movimento como linguagem, patrimônio cultural e instrumento de participação social. Dessa forma, fortalece-se uma Educação Física capaz de promover aprendizagens transformadoras e de colaborar para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física escolar, fundamentada na perspectiva da cultura corporal de movimento, reafirma sua importância como componente curricular essencial para a formação integral dos estudantes. Ao reconhecer as práticas corporais como manifestações culturais produzidas historicamente pela sociedade, amplia-se a compreensão do movimento humano para além de seus aspectos biológicos e esportivos, valorizando sua dimensão educativa, social, histórica e cultural. Essa concepção fortalece a escola como espaço de construção do conhecimento, de respeito à diversidade e de promoção da cidadania.

Ao longo deste estudo, verificou-se que a cultura corporal constitui um importante eixo estruturante da Educação Física contemporânea, possibilitando aos estudantes vivências que favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura representam oportunidades de aprendizagem que estimulam a cooperação, a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico e a valorização das diferentes identidades culturais presentes na sociedade.

A análise também evidenciou que a Base Nacional Comum Curricular fortalece essa concepção ao propor um currículo comprometido com o desenvolvimento de competências e habilidades que extrapolam a dimensão técnica das práticas corporais. A BNCC orienta que o ensino da Educação Física promova experiências significativas, inclusivas e contextualizadas, nas quais os estudantes sejam protagonistas do processo educativo e compreendam o movimento como linguagem, forma de expressão e instrumento de participação social.

Entretanto, a concretização dessa proposta depende de diversos fatores. Entre eles destacam-se a valorização dos profissionais da educação, a oferta de programas permanentes de formação continuada, a melhoria da infraestrutura das escolas, a ampliação dos recursos pedagógicos e o fortalecimento do planejamento coletivo. Esses investimentos são fundamentais para que os professores possam desenvolver práticas inovadoras, inclusivas e alinhadas às necessidades dos estudantes e às orientações curriculares vigentes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de consolidar práticas avaliativas de caráter formativo, capazes de reconhecer o desenvolvimento integral dos estudantes e não apenas seu desempenho motor. Avaliações que considerem a participação, a cooperação, a criatividade, a autonomia e a compreensão dos conteúdos contribuem para uma Educação Física mais democrática, respeitando os diferentes ritmos e potencialidades de aprendizagem.

Além disso, a valorização da cultura corporal favorece a construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores, nos quais a diversidade é compreendida como elemento enriquecedor das experiências educativas. Ao promover o respeito às diferenças culturais, sociais, étnicas e individuais, a Educação Física contribui para o fortalecimento da convivência democrática e para a formação de cidadãos comprometidos com os princípios da ética, da solidariedade e dos direitos humanos.

Conclui-se, portanto, que a cultura corporal representa um dos principais fundamentos da Educação Física escolar contemporânea, oferecendo inúmeras possibilidades para a construção de práticas pedagógicas significativas e transformadoras. O compromisso do professor com o planejamento, a mediação das aprendizagens e a valorização das diferentes manifestações culturais possibilita que as aulas se tornem espaços de descoberta, participação, reflexão e desenvolvimento humano.

Por fim, destaca-se que investir em uma Educação Física pautada na cultura corporal significa investir em uma educação de qualidade, comprometida com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Ao reconhecer o movimento como patrimônio cultural e direito de todos, a escola fortalece sua função social e amplia as oportunidades para que cada estudante desenvolva suas potencialidades, participe ativamente da vida em comunidade e exerça plenamente sua cidadania.

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

BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física Escolar: Compartilhando Experiências. São Paulo: Phorte, 2012.

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.

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.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: A INTENCIONALIDADE DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

AUTORA: NÁDIA RODRIGUES DOS SANTOS

RESUMO

O planejamento pedagógico constitui um dos pilares da prática docente, pois orienta as ações educativas de maneira intencional, organizada e alinhada aos objetivos de aprendizagem. Mais do que elaborar um cronograma de conteúdos, planejar significa refletir sobre as necessidades dos estudantes, selecionar estratégias metodológicas adequadas e construir situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral dos educandos. Nesse contexto, o planejamento assume caráter dinâmico, flexível e contínuo, permitindo ao professor revisar suas práticas a partir da observação dos resultados obtidos em sala de aula. Este artigo discute a importância da intencionalidade pedagógica na organização do trabalho docente, destacando a relação entre planejamento, currículo, avaliação e aprendizagem significativa. Fundamentado em autores como Libâneo, Luckesi, Vasconcellos e Freire, o estudo evidencia que o planejamento favorece a qualidade do ensino ao possibilitar intervenções conscientes, contextualizadas e comprometidas com a formação humana. Conclui-se que o planejamento pedagógico representa um instrumento essencial para garantir práticas educativas coerentes com os princípios da educação democrática, inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico; Intencionalidade docente; Aprendizagem; Prática pedagógica; Educação.

ABSTRACT

Pedagogical planning is one of the fundamental pillars of teaching practice, as it guides educational actions in an intentional, organized, and goal-oriented manner. More than simply preparing a schedule of contents, planning involves reflecting on students' learning needs, selecting appropriate teaching strategies, and designing learning experiences that foster their comprehensive development.

In this context, pedagogical planning is understood as a dynamic, flexible, and continuous process that enables teachers to review and improve their practices based on classroom experiences and assessment results. This article discusses the importance of pedagogical intentionality in organizing teaching work, highlighting the relationship between planning, curriculum, assessment, and meaningful learning. Based on the theoretical contributions of Libâneo, Luckesi, Vasconcellos, and Freire, the study demonstrates that effective planning enhances the quality of education by supporting conscious, contextualized, and reflective pedagogical practices. It concludes that pedagogical planning is an essential tool for promoting democratic, inclusive, and transformative education, contributing to students' cognitive, social, emotional, and ethical development.

Keywords: Pedagogical planning; Teaching intentionality; Learning; Teaching practice; Education.

INTRODUÇÃO

O planejamento pedagógico é um elemento indispensável para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Ao planejar suas ações, o professor estabelece objetivos, seleciona conteúdos, define metodologias, organiza recursos didáticos e prevê formas de avaliação que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Dessa maneira, o planejamento deixa de ser uma atividade burocrática para tornar-se um processo de reflexão crítica sobre a prática educativa.

Na perspectiva da educação contemporânea, o planejamento precisa considerar as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, respeitando seus conhecimentos prévios, suas experiências e suas diferentes formas de aprender. Isso implica reconhecer que ensinar exige constante análise da realidade escolar e capacidade de adaptação às necessidades que surgem ao longo do percurso pedagógico.

Além disso, a intencionalidade docente constitui um aspecto central do planejamento. Toda ação educativa possui objetivos que orientam as escolhas do professor e influenciam diretamente a construção das aprendizagens. Assim, planejar significa agir com consciência, responsabilidade e compromisso com uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e ético dos estudantes.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento pedagógico como instrumento de organização do trabalho docente e elemento fundamental para a construção de aprendizagens significativas, evidenciando sua relação com a prática reflexiva, a avaliação e a formação integral dos estudantes.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS E IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

O planejamento pedagógico é um processo essencial para a organização das ações educativas, constituindo-se como um instrumento que orienta o trabalho do professor e contribui para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Muito além de um documento administrativo, o planejamento representa uma prática reflexiva que permite ao docente definir objetivos, selecionar conteúdos, estabelecer metodologias, prever recursos didáticos e elaborar estratégias de avaliação coerentes com as necessidades dos estudantes.

Segundo Libâneo (2013), planejar significa antecipar ações educativas de maneira consciente, considerando a realidade da escola, o contexto sociocultural dos alunos e as finalidades da educação. Nessa perspectiva, o planejamento possibilita ao professor atuar de forma intencional, evitando práticas improvisadas e favorecendo uma aprendizagem significativa.

A elaboração do planejamento exige conhecimento do currículo, compreensão das competências e habilidades previstas para cada etapa de ensino e sensibilidade para reconhecer as características individuais e coletivas da turma. Dessa forma, o planejamento deixa de ser um roteiro rígido para tornar-se um instrumento flexível, capaz de ser revisado e adaptado sempre que necessário.

Além disso, o planejamento fortalece a organização do tempo pedagógico, permitindo que os conteúdos sejam desenvolvidos de maneira progressiva e articulada. Essa organização favorece a continuidade das aprendizagens e evita lacunas que possam comprometer o desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à integração entre teoria e prática. Um planejamento consistente considera os fundamentos pedagógicos que sustentam as escolhas metodológicas, promovendo ações educativas alinhadas aos princípios da educação democrática, inclusiva e participativa. Nessa perspectiva, Freire (1996) destaca que ensinar exige pesquisa, reflexão permanente e compromisso ético com a formação dos educandos.

O planejamento também favorece o trabalho colaborativo entre professores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora. Quando elaborado coletivamente, fortalece a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), garantindo maior coerência entre as ações desenvolvidas na escola e os objetivos institucionais.

Outro elemento importante diz respeito à capacidade de antecipar desafios e propor intervenções adequadas. Ao conhecer previamente os objetivos de aprendizagem, o professor pode selecionar estratégias diversificadas, utilizar diferentes recursos didáticos e organizar situações que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, o planejamento pedagógico constitui uma ferramenta indispensável para a prática docente, pois promove maior segurança na condução das atividades, fortalece a intencionalidade educativa e contribui para uma educação comprometida com a aprendizagem significativa, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. A qualidade do ensino depende, em grande medida, da capacidade do professor de planejar, avaliar e replanejar continuamente suas ações, transformando o cotidiano escolar em um espaço de construção do conhecimento e formação cidadã.

A INTENCIONALIDADE DOCENTE NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A intencionalidade docente constitui um dos princípios fundamentais do trabalho pedagógico, pois orienta as decisões do professor em relação aos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação que serão desenvolvidos ao longo do processo educativo. Ensinar de forma intencional significa compreender que cada ação realizada em sala de aula possui uma finalidade educativa e deve contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa maneira, o planejamento pedagógico torna-se a materialização dessa intencionalidade, transformando objetivos educacionais em práticas concretas que favorecem a aprendizagem.

A docência exige muito mais do que domínio dos conteúdos curriculares. O professor precisa compreender como os estudantes aprendem, reconhecer suas potencialidades, identificar dificuldades e criar estratégias capazes de promover o envolvimento de todos no processo educativo. Essa postura requer constante reflexão sobre a prática, análise dos resultados obtidos e disposição para reorganizar o planejamento sempre que necessário.

Nesse contexto, a intencionalidade pedagógica manifesta-se desde a definição dos objetivos de aprendizagem até a escolha das metodologias utilizadas em sala de aula. Cada atividade proposta deve estar relacionada às competências e habilidades previstas no currículo, considerando as características da turma e os conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, o ensino deixa de ser uma sequência de atividades isoladas para constituir um percurso planejado e articulado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar que o trabalho pedagógico deve favorecer o desenvolvimento integral do estudante, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais, culturais e éticos. Dessa forma, o planejamento precisa promover experiências que estimulem o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas, preparando os estudantes para atuar de maneira consciente na sociedade.

A intencionalidade docente também está diretamente relacionada à escolha das metodologias de ensino. A utilização de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e práticas investigativas amplia as possibilidades de participação dos estudantes e fortalece seu protagonismo. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, criando situações que desafiam os alunos a construir conhecimentos de forma significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da diversidade presente nas salas de aula. A prática pedagógica intencional reconhece que os estudantes possuem diferentes ritmos, interesses, experiências e formas de aprender. Por isso, torna-se necessário diversificar estratégias, adaptar recursos e promover intervenções pedagógicas que garantam o direito de aprendizagem para todos, respeitando os princípios da educação inclusiva.

Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo, escuta e compromisso com a transformação da realidade. Nessa perspectiva, a intencionalidade docente não está centrada apenas na transmissão de conteúdos, mas na construção de conhecimentos que permitam aos estudantes compreender o mundo, posicionar-se criticamente diante das diferentes situações e exercer plenamente sua cidadania.

Além disso, a prática intencional pressupõe acompanhamento constante do desenvolvimento dos estudantes. A observação cotidiana, os registros pedagógicos e os instrumentos de avaliação fornecem informações importantes para que o professor identifique avanços, dificuldades e necessidades de intervenção. Esses dados subsidiam o replanejamento das ações, tornando o processo educativo mais eficiente e significativo.

Outro fator importante é o compromisso ético da ação docente. A intencionalidade pedagógica está associada à responsabilidade do professor em promover uma educação pautada nos princípios da equidade, do respeito às diferenças, da inclusão e da valorização da dignidade humana. Cada decisão tomada no planejamento deve considerar não apenas os conteúdos escolares, mas também a formação de valores, atitudes e competências necessárias para a convivência democrática.

Portanto, a intencionalidade docente representa o eixo estruturante do planejamento pedagógico. É ela que atribui sentido às práticas educativas, organiza o processo de ensino e fortalece a aprendizagem significativa. Quando o professor planeja de forma consciente, reflexiva e fundamentada, amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes e contribui para a construção de uma educação de qualidade, comprometida com a formação integral, crítica e emancipadora dos sujeitos.

PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

O planejamento pedagógico e a avaliação constituem processos indissociáveis da prática docente. Enquanto o planejamento organiza as ações educativas e define os objetivos de aprendizagem, a avaliação fornece informações que permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar avanços, reconhecer dificuldades e reorganizar suas estratégias de ensino. Assim, ambos se complementam e contribuem para a construção de aprendizagens significativas, tornando o processo educativo mais eficiente, participativo e comprometido com o desenvolvimento integral dos educandos.

Durante muito tempo, a avaliação foi compreendida apenas como um mecanismo de verificação da aprendizagem por meio de provas e atribuição de notas. Entretanto, as discussões contemporâneas sobre educação evidenciam que avaliar significa acompanhar continuamente o percurso do estudante, oferecendo oportunidades de aprendizagem e promovendo intervenções pedagógicas sempre que necessário. Nessa perspectiva, Luckesi (2011) afirma que a avaliação deve assumir um caráter diagnóstico e formativo, orientando decisões que favoreçam o crescimento do educando.

Quando integrada ao planejamento, a avaliação deixa de representar o encerramento do processo de ensino para tornar-se um instrumento permanente de reflexão. Os resultados obtidos pelos estudantes permitem ao professor analisar a eficácia das metodologias empregadas, verificar se os objetivos foram alcançados e realizar os ajustes necessários para garantir melhores condições de aprendizagem. Esse movimento de planejar, executar, avaliar e replanejar fortalece a prática docente e contribui para a melhoria da qualidade da educação.

A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante estabelece relações entre os novos conhecimentos e suas experiências anteriores, atribuindo sentido ao que aprende. Para que isso aconteça, o planejamento pedagógico precisa contemplar atividades contextualizadas, situações-problema, projetos, investigações, trabalhos colaborativos e experiências que despertem o interesse e a participação ativa dos alunos. Dessa forma, o conhecimento deixa de ser apenas memorizado e passa a ser compreendido, aplicado e ressignificado em diferentes contextos.

Outro aspecto importante refere-se ao uso de diferentes instrumentos avaliativos. A observação sistemática, os registros pedagógicos, os portfólios, as autoavaliações, os projetos, as produções individuais e coletivas, as rodas de conversa e outras estratégias permitem ao professor obter uma visão mais ampla do desenvolvimento dos estudantes. Essa diversidade de instrumentos torna a avaliação mais justa, democrática e coerente com as diferentes formas de aprender presentes na sala de aula.

Na Educação Infantil, por exemplo, a avaliação ocorre principalmente por meio da observação das interações, brincadeiras, explorações e experiências vivenciadas pelas crianças. Já no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além da observação, podem ser utilizados instrumentos que evidenciem o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo. Em todas as etapas, o foco deve permanecer na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, e não apenas na classificação por desempenho.

O planejamento também favorece a personalização das intervenções pedagógicas. Ao analisar os resultados da avaliação, o professor pode identificar estudantes que necessitam de apoio adicional, propor atividades de recuperação contínua, oferecer desafios diferenciados para aqueles que apresentam maior facilidade e reorganizar os grupos de trabalho conforme as necessidades observadas. Essa flexibilidade demonstra que planejar é um processo permanente de tomada de decisões fundamentadas na realidade da turma.

Além disso, a construção de aprendizagens significativas depende de um ambiente escolar acolhedor, participativo e motivador. O planejamento deve prever momentos de diálogo, escuta, cooperação e respeito às diferenças, fortalecendo vínculos entre professores e estudantes. Quando o aluno sente que participa ativamente do processo educativo, desenvolve maior autonomia, responsabilidade e interesse pelo conhecimento.

Nesse cenário, a prática reflexiva do professor assume papel fundamental. Conforme destaca Vasconcellos (2008), o planejamento precisa ser constantemente revisto à luz das experiências vivenciadas em sala de aula, permitindo que o docente aperfeiçoe suas ações e responda aos desafios do cotidiano escolar. Essa postura investigativa fortalece o desenvolvimento profissional e amplia as possibilidades de inovação pedagógica.

Em síntese, planejamento e avaliação constituem instrumentos indispensáveis para a construção de aprendizagens significativas. Quando articulados de forma intencional, promovem uma educação centrada no estudante, valorizam os diferentes processos de aprendizagem e possibilitam intervenções pedagógicas mais eficazes. Assim, o trabalho docente torna-se mais consciente, organizado e comprometido com a formação integral dos educandos, contribuindo para a construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento pedagógico constitui um dos principais instrumentos para a organização do trabalho docente e para a promoção de uma educação comprometida com a aprendizagem significativa. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que planejar vai muito além da elaboração de um cronograma de conteúdos ou do cumprimento de exigências administrativas. Trata-se de um processo contínuo de reflexão, tomada de decisões e organização das ações educativas, fundamentado na intencionalidade pedagógica e no compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A análise desenvolvida demonstrou que a intencionalidade docente é o elemento que atribui sentido às práticas pedagógicas, orientando a definição de objetivos, a seleção de metodologias, a organização dos recursos didáticos e a escolha dos instrumentos de avaliação. Quando o professor atua de maneira consciente e planejada, cria condições para que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento, desenvolvam autonomia, pensamento crítico e competências necessárias para atuar na sociedade contemporânea.

Também foi possível compreender que planejamento e avaliação são processos inseparáveis. A avaliação formativa fornece subsídios para que o professor acompanhe o desenvolvimento dos estudantes, identifique dificuldades, reconheça avanços e reorganize continuamente sua prática pedagógica. Esse movimento permanente de planejar, executar, avaliar e replanejar fortalece a qualidade do ensino, tornando o processo educativo mais dinâmico, inclusivo e eficiente.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de que o planejamento esteja articulado às diretrizes curriculares, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e às características específicas dos estudantes. Essa articulação favorece práticas pedagógicas contextualizadas, respeita a diversidade presente nas salas de aula e amplia as oportunidades de aprendizagem para todos, reafirmando os princípios da equidade, da inclusão e da justiça social.

Além disso, os desafios da educação contemporânea exigem que o professor mantenha uma postura investigativa, reflexiva e aberta à inovação. As transformações sociais, culturais e tecnológicas demandam práticas pedagógicas flexíveis, capazes de integrar diferentes metodologias, recursos digitais e estratégias de ensino que valorizem o protagonismo dos estudantes e promovam aprendizagens significativas.

Conclui-se, portanto, que o planejamento pedagógico representa um instrumento indispensável para a efetivação de uma educação democrática, humanizadora e de qualidade. Sua elaboração consciente fortalece a prática docente, favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos e contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos, éticos e socialmente responsáveis. Investir no planejamento como prática permanente de reflexão e ação significa investir na melhoria da educação e na construção de processos de ensino cada vez mais significativos e transformadores.

REFERÊNCIAS

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

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

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.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. 30. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NATUREZA E INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS AO AR LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

AUTOR: RITA DE CÁSSIA ALVES DOS SANTOS LEÃO

RESUMO

A relação entre infância e natureza constitui uma dimensão fundamental para a construção de experiências educativas significativas na Educação Infantil. Os espaços ao ar livre possibilitam às crianças explorar diferentes elementos naturais, movimentar o corpo, brincar, investigar, criar hipóteses e estabelecer relações com o ambiente que as cerca. Nesse contexto, este artigo discute a importância das experiências com a natureza para o desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos cognitivos, motores, sociais, emocionais e culturais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em estudos sobre infância, educação e natureza, bem como em documentos orientadores da Educação Infantil. Defende-se que o contato cotidiano com ambientes naturais amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece práticas pedagógicas que respeitam a curiosidade, o protagonismo e os diferentes modos de expressão infantil. Além disso, a inserção da natureza no cotidiano educativo contribui para a construção de vínculos de pertencimento, cuidado e responsabilidade ambiental desde os primeiros anos de vida. Conclui-se que proporcionar experiências ao ar livre não significa apenas retirar as crianças do espaço interno da instituição, mas organizar contextos educativos intencionalmente planejados, nos quais possam explorar, brincar, observar, experimentar e construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Palavras-chave: Educação Infantil. Natureza. Infância. Brincadeiras. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The relationship between childhood and nature constitutes a fundamental dimension for the construction of meaningful educational experiences in Early Childhood Education. Outdoor spaces allow children to explore different natural elements, move their bodies, play, investigate, create hypotheses, and establish relationships with the environment around them. In this context, this article discusses the importance of experiences with nature for children's integral development, considering cognitive, motor, social, emotional, and cultural aspects. The research adopts a qualitative and bibliographic approach, based on studies on childhood, education, and nature, as well as guiding documents for Early Childhood Education. It argues that daily contact with natural environments expands learning opportunities and promotes pedagogical practices that respect children's curiosity, protagonism, and different forms of expression. Furthermore, incorporating nature into educational routines contributes to building a sense of belonging, care, and environmental responsibility from the earliest years of life. It is concluded that providing outdoor experiences does not simply mean taking children outside the indoor environment of the institution, but rather intentionally planning educational contexts in which they can explore, play, observe, experiment, and construct knowledge based on their own experiences.

Keywords: Early Childhood Education. Nature. Childhood. Play. Child Development.

INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa da vida marcada pela curiosidade, pela descoberta, pelo movimento, pela imaginação e pela necessidade de interação com diferentes pessoas, objetos e espaços. Na Educação Infantil, essas características precisam ser consideradas na organização das experiências pedagógicas, de modo que as crianças tenham oportunidades de explorar o mundo, expressar seus pensamentos, formular hipóteses e construir conhecimentos a partir das relações estabelecidas com o ambiente. Nesse sentido, o contato com a natureza apresenta-se como uma possibilidade educativa significativa, especialmente quando os espaços externos são compreendidos como ambientes de aprendizagem e não apenas como locais destinados aos momentos de recreação.

A aproximação entre crianças e natureza permite vivências que envolvem os sentidos, o corpo, a linguagem, a criatividade e as relações sociais. Ao observar uma folha, tocar a terra, acompanhar o crescimento de uma planta, perceber diferentes sons, brincar com água, investigar pequenos animais ou simplesmente correr e movimentar-se em um espaço aberto, a criança estabelece relações concretas com o mundo que a cerca. Essas experiências podem favorecer a construção de conhecimentos e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da percepção, da coordenação motora e da capacidade de observar e investigar.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, possui a responsabilidade de assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dentro dessa perspectiva, os ambientes naturais podem ampliar consideravelmente as possibilidades de interação e exploração, oferecendo situações nas quais as crianças aprendem por meio da experiência e da participação ativa.

A natureza apresenta características que dificilmente podem ser reproduzidas integralmente em ambientes fechados. Sua diversidade, imprevisibilidade e constante transformação possibilitam que as crianças encontrem situações novas para observar e investigar.

Uma poça de água depois da chuva, por exemplo, pode despertar perguntas sobre sua origem, seu desaparecimento, os reflexos produzidos ou os pequenos seres que aparecem naquele ambiente. Da mesma maneira, uma árvore pode tornar-se objeto de observação durante diferentes períodos do ano, permitindo perceber mudanças nas folhas, flores, frutos, cores e formas.

Nesse processo, o professor exerce papel fundamental. Não se trata apenas de permitir que as crianças tenham acesso a áreas externas, mas de reconhecer esses espaços como ambientes educativos e planejar experiências que favoreçam a exploração e a construção de conhecimentos. A mediação docente pode ocorrer por meio de perguntas, observações, registros, propostas investigativas e organização de materiais que ampliem as possibilidades de interação das crianças com os elementos naturais.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de superar uma concepção de Educação Infantil excessivamente centrada em atividades realizadas dentro da sala de referência. Embora os espaços internos sejam importantes, a aprendizagem das crianças não está restrita às paredes da instituição. O pátio, o jardim, a horta, o parque, os espaços arborizados e outros ambientes externos podem constituir territórios pedagógicos nos quais diferentes linguagens infantis encontram espaço para se manifestar.

As experiências ao ar livre também estão relacionadas ao direito da criança de brincar e movimentar-se. Em ambientes externos, geralmente existem maiores possibilidades de correr, saltar, equilibrar-se, subir, descer, carregar objetos, transportar materiais e experimentar diferentes movimentos corporais. Essas ações contribuem para o desenvolvimento motor e, ao mesmo tempo, possibilitam desafios que ajudam a criança a conhecer seus próprios limites e potencialidades.

Além dos aspectos motores e cognitivos, o contato com a natureza pode contribuir para a formação de atitudes de cuidado e pertencimento. Quando a criança participa do cultivo de uma planta, observa um animal, ajuda a cuidar de uma horta ou percebe a importância da água para os seres vivos, começa a construir relações de responsabilidade com o ambiente. A educação ambiental, portanto, pode estar presente no cotidiano da Educação Infantil por meio de experiências concretas e significativas, sem depender exclusivamente de atividades formais ou de explicações abstratas.

É importante compreender, entretanto, que falar sobre natureza e infância não significa idealizar todos os ambientes naturais ou desconsiderar as condições concretas das instituições educativas. Muitas escolas possuem espaços externos limitados, especialmente em contextos urbanos. Ainda assim, mesmo diante dessas limitações, é possível criar oportunidades de contato com elementos naturais por meio de jardins, vasos, hortas, sementes, folhas, pedras, água, areia e outros recursos, desde que utilizados de maneira segura e pedagogicamente intencional.

Dessa forma, discutir a presença da natureza na Educação Infantil significa também refletir sobre a concepção de criança que orienta as práticas pedagógicas. Quando a criança é reconhecida como sujeito ativo, competente, curioso e produtor de cultura, torna-se necessário oferecer experiências nas quais ela possa investigar, escolher, experimentar e participar. Os espaços naturais favorecem esse protagonismo porque apresentam possibilidades abertas, permitindo diferentes formas de utilização e interpretação.

Assim, este artigo busca discutir a importância das experiências ao ar livre para o desenvolvimento infantil, destacando as contribuições do contato com a natureza para as aprendizagens, as interações, o movimento, a autonomia, a criatividade e a construção de atitudes de cuidado com o ambiente. Pretende-se, ainda, refletir sobre o papel do professor na organização de contextos educativos que aproximem as crianças da natureza e transformem os espaços externos em territórios de descobertas, brincadeiras e aprendizagens significativas.

A RELAÇÃO ENTRE NATUREZA, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A relação da criança com a natureza começa muito antes de sua entrada na instituição educativa. Desde os primeiros anos de vida, a criança observa, toca, experimenta, movimenta-se e estabelece relações com os elementos presentes em seu entorno. Terra, água, plantas, animais, vento, luz, sombras, pedras, folhas e diferentes texturas constituem possibilidades de exploração que contribuem para a construção de conhecimentos sobre o mundo. Na Educação Infantil, reconhecer o valor dessas experiências significa compreender que a aprendizagem acontece também por meio do corpo, dos sentidos, das emoções e das interações estabelecidas com o ambiente.

A criança não aprende somente quando participa de uma atividade previamente estruturada pelo adulto. Ela aprende enquanto brinca, observa, experimenta, pergunta, compara, imita, cria e transforma aquilo que encontra ao seu redor. Nesse sentido, os ambientes naturais apresentam grande potencial pedagógico porque oferecem situações abertas, nas quais diferentes possibilidades podem surgir a partir da curiosidade infantil.

Para Tiriba (2010), a aproximação das crianças com a natureza deve fazer parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil, contribuindo para que elas vivenciem experiências de encantamento, descoberta e pertencimento. A autora defende a necessidade de repensar práticas educativas excessivamente centradas em espaços fechados, valorizando experiências nas quais as crianças possam interagir diretamente com o ambiente natural.

Essa perspectiva relaciona-se diretamente à concepção de desenvolvimento integral presente nas orientações para a Educação Infantil. A criança deve ser compreendida em sua totalidade, considerando suas dimensões física, emocional, cognitiva, social e cultural. Assim, uma experiência simples como brincar com areia pode envolver simultaneamente coordenação motora, percepção sensorial, linguagem, imaginação, interação social e resolução de problemas.

Quando duas crianças constroem juntas um caminho utilizando pedras, por exemplo, elas não estão apenas brincando. Estão negociando ideias, compartilhando materiais, observando características dos objetos, realizando movimentos corporais e desenvolvendo estratégias para alcançar determinado resultado. O professor, ao observar essa situação, pode ampliar a experiência por meio de questionamentos e intervenções que respeitem a iniciativa infantil.Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A aprendizagem ocorre em processos de interação e mediação, nos quais a criança amplia suas possibilidades de ação e compreensão do mundo. Nessa perspectiva, os espaços naturais podem constituir importantes contextos para as interações entre crianças e adultos, favorecendo experiências coletivas e individuais.

A natureza também oferece situações que desafiam a criança a pensar e elaborar hipóteses. Ao encontrar uma folha diferente, observar uma formiga carregando alimento ou perceber que uma sombra muda de tamanho ao longo do dia, a criança pode formular perguntas e buscar explicações. Essas situações espontâneas possuem grande valor pedagógico porque partem de uma curiosidade real.

O papel do professor, nesse processo, não deve ser o de fornecer imediatamente todas as respostas. É necessário estimular a investigação, acolher as perguntas e permitir que as crianças experimentem diferentes possibilidades. Perguntas como “O que você acha que aconteceu?”, “Por que será que a água desapareceu?”, “Onde podemos encontrar mais folhas como essa?” ou “O que podemos fazer para cuidar dessa planta?” podem contribuir para ampliar o pensamento infantil.

A experiência com a natureza também favorece o desenvolvimento da autonomia. Ao permitir que as crianças escolham materiais, percursos, brincadeiras e formas de exploração, o professor cria condições para que elas participem ativamente da construção das experiências. A autonomia, nesse sentido, não significa ausência de orientação, mas possibilidade de fazer escolhas dentro de um ambiente seguro e organizado.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento corporal. Os espaços externos possibilitam movimentos que muitas vezes são limitados em ambientes fechados. Correr, pular, subir, descer, equilibrar-se, carregar objetos e explorar diferentes terrenos são experiências que contribuem para a ampliação das capacidades motoras. O corpo torna-se, assim, um instrumento de descoberta e conhecimento.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências relacionadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre eles o direito de explorar. Explorar movimentos, sons, formas, texturas, elementos naturais e diferentes espaços permite que a criança construa conhecimentos por meio da participação ativa.

A natureza também pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estética. As cores de uma flor, o som da chuva, a textura de uma casca de árvore, o movimento das folhas provocado pelo vento ou o formato de uma pedra podem despertar experiências sensoriais e estéticas. Essas vivências podem posteriormente ser expressas por meio do desenho, da pintura, da música, da dança, da modelagem, da fotografia ou da linguagem oral.

Nesse sentido, a natureza não precisa ser apresentada às crianças somente como conteúdo relacionado à educação ambiental. Ela pode ser compreendida como território de experiências, no qual diferentes áreas do desenvolvimento se articulam. A criança pode aprender matemática ao contar sementes, linguagem ao narrar uma descoberta, artes ao representar uma paisagem, ciência ao observar transformações e movimento ao explorar diferentes espaços.

A presença da natureza na Educação Infantil também contribui para a construção de vínculos afetivos com o ambiente. Uma criança que participa do cuidado de uma planta, acompanha seu crescimento e percebe suas transformações pode desenvolver sentimentos de pertencimento e responsabilidade. Pequenas ações cotidianas, como regar uma horta, recolher folhas, observar animais sem machucá-los ou cuidar dos espaços coletivos, podem constituir experiências iniciais de educação ambiental.

Portanto, aproximar crianças da natureza significa ampliar as possibilidades de aprendizagem e reconhecer que o ambiente educativo ultrapassa os limites da sala de aula. A natureza oferece desafios, estímulos e situações que podem ser transformados em experiências pedagógicas significativas quando há intencionalidade, sensibilidade e observação por parte dos educadores.

O BRINCAR AO AR LIVRE COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

O brincar ocupa lugar central na vida infantil. Ao brincar, a criança experimenta papéis, cria narrativas, estabelece relações, expressa sentimentos e desenvolve diferentes formas de pensamento. Quando realizado em ambientes externos, o brincar pode ganhar novas dimensões, uma vez que o próprio espaço oferece elementos que podem ser incorporados às brincadeiras.

Uma pedra pode transformar-se em alimento em uma brincadeira de casinha; folhas podem representar dinheiro; galhos podem tornar-se varinhas, pontes ou instrumentos musicais; areia pode ser utilizada na construção de cidades imaginárias. Essa capacidade de atribuir novos significados aos objetos demonstra a força da imaginação infantil.

Dessa maneira, os ambientes naturais não precisam apresentar brinquedos industrializados para que as crianças brinquem. Muitas vezes, materiais simples e não estruturados oferecem maiores possibilidades de criação porque não possuem uma única função determinada. A criança pode decidir o que aquele elemento representa e modificar seu significado de acordo com a brincadeira.

Essa liberdade criativa é importante para o desenvolvimento da autonomia e da imaginação. O professor pode organizar o ambiente disponibilizando materiais naturais e garantindo condições de segurança, mas sem determinar previamente todas as ações que deverão ser realizadas. A criança precisa ter espaço para experimentar e construir seus próprios percursos.

Assim, brincar ao ar livre não deve ser compreendido como um intervalo entre atividades pedagógicas, mas como uma experiência educativa em si mesma. Cabe às instituições de Educação Infantil reconhecer o potencial desses momentos e integrá-los ao planejamento cotidiano.

OS ESPAÇOS EXTERNOS COMO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E INVESTIGAÇÃO

Os espaços externos das instituições de Educação Infantil podem constituir importantes ambientes de aprendizagem quando são planejados de maneira intencional e considerados parte integrante do currículo. Pátios, jardins, parques, hortas, áreas arborizadas, solários e demais espaços abertos oferecem às crianças oportunidades de movimento, exploração, interação e investigação que ampliam aquelas vivenciadas nos ambientes internos.

Durante muito tempo, os espaços externos foram compreendidos predominantemente como locais destinados ao descanso, à recreação ou à liberação das crianças após a realização das atividades consideradas pedagógicas. Essa concepção reduz as possibilidades educativas desses ambientes e estabelece uma separação artificial entre brincar e aprender. Na perspectiva de uma Educação Infantil centrada na criança, entretanto, essa divisão precisa ser superada.

Para Horn (2004), o espaço possui uma dimensão pedagógica e participa ativamente das experiências infantis. A organização dos ambientes comunica concepções de infância, de aprendizagem e de educação. Quando o espaço permite que as crianças se movimentem, façam escolhas, interajam e tenham acesso a diferentes materiais, ele favorece maior autonomia e participação.

Nesse sentido, um pátio não precisa ser composto apenas por brinquedos fixos. Ele pode apresentar diferentes elementos que estimulem a investigação e a criação: troncos, folhas, sementes, pedras, areia, água, vasos, plantas, materiais para construção e objetos não estruturados. A diversidade desses elementos permite que as crianças atribuam diferentes significados aos objetos e construam variadas possibilidades de brincadeira.

A presença de materiais naturais também pode favorecer experiências de investigação. Ao observar uma semente, por exemplo, a criança pode questionar seu tamanho, sua cor, sua origem e o que acontecerá quando for colocada na terra. A partir dessa curiosidade, o professor pode propor experiências de plantio, observação e registro, acompanhando com as crianças as transformações ocorridas ao longo do tempo.

Esse processo demonstra que a investigação científica pode estar presente desde a Educação Infantil. Não se trata de antecipar conteúdos formais ou transformar as crianças em pequenas pesquisadoras dentro de um modelo escolarizado, mas de valorizar sua curiosidade e criar condições para que possam observar, levantar hipóteses, experimentar e compartilhar descobertas.

As experiências ao ar livre também possibilitam o contato com fenômenos que não podem ser completamente controlados pelo professor. A chuva modifica o ambiente, o vento movimenta as folhas, o sol produz sombras, as plantas crescem e diferentes animais aparecem em determinados momentos. Essa imprevisibilidade é pedagogicamente rica porque oferece situações reais para observação e reflexão.

Barros (2018) destaca a importância de aproximar as crianças dos ambientes naturais e de reconhecer o contato com a natureza como uma dimensão importante da experiência infantil. A autora chama atenção para a necessidade de garantir às crianças oportunidades de brincar e explorar em espaços que permitam maior liberdade corporal e contato com elementos naturais.

A exploração desses ambientes também pode contribuir para o desenvolvimento da percepção espacial. Ao percorrer diferentes caminhos, subir pequenos obstáculos, passar por baixo de estruturas, contornar objetos ou transportar materiais, a criança constrói noções relacionadas a distância, direção, tamanho, posição e equilíbrio. Dessa maneira, experiências aparentemente simples podem envolver aprendizagens relacionadas a diferentes campos de conhecimento.

Outro elemento importante é a possibilidade de interação entre as crianças. Em espaços externos, as brincadeiras coletivas podem assumir diferentes formatos e exigir negociação, cooperação e compartilhamento. As crianças precisam combinar regras, decidir papéis, resolver conflitos e reorganizar suas brincadeiras conforme as situações se modificam.

Nesse processo, os conflitos não devem ser vistos exclusivamente como problemas a serem eliminados. Quando mediados de forma adequada, podem constituir oportunidades para que as crianças desenvolvam estratégias de negociação e aprendam a considerar o ponto de vista dos colegas. O professor pode atuar como mediador, intervindo quando necessário, mas preservando a capacidade das crianças de participar da resolução das situações vivenciadas.A organização dos espaços também precisa considerar a segurança. Proporcionar experiências de exploração não significa expor as crianças a riscos desnecessários. É responsabilidade da instituição avaliar o ambiente, identificar possíveis perigos e estabelecer condições adequadas para que as crianças possam explorar com segurança. Nesse contexto, é importante diferenciar risco, que pode fazer parte de uma experiência de aprendizagem, de perigo, que precisa ser eliminado ou controlado.

Uma criança que sobe em uma estrutura adequada à sua idade, por exemplo, pode experimentar equilíbrio, força e coordenação motora. O adulto precisa acompanhar a situação e garantir condições de segurança, sem necessariamente impedir toda experiência que envolva desafio corporal. A construção da autonomia depende também da possibilidade de enfrentar desafios compatíveis com as capacidades infantis.

Os espaços externos podem, ainda, favorecer experiências de educação ambiental. Uma horta pedagógica, por exemplo, permite que as crianças acompanhem o processo de germinação, crescimento e transformação das plantas. Elas podem participar do preparo da terra, colocar sementes, observar mudanças, regar e acompanhar os resultados. A experiência permite compreender, de maneira concreta, relações entre cuidado, tempo, natureza e vida.

A partir dessas experiências, conceitos relacionados à sustentabilidade podem ser trabalhados de maneira contextualizada. Economia de água, reaproveitamento de materiais, cuidado com plantas e animais, separação de resíduos e preservação dos espaços coletivos podem fazer parte das vivências cotidianas, evitando que a educação ambiental seja reduzida a atividades pontuais realizadas em datas comemorativas.

Outro aspecto relevante é que os espaços externos podem ampliar as possibilidades de expressão das crianças. O desenho pode acontecer observando uma paisagem; a música pode surgir a partir dos sons do ambiente; a dança pode acompanhar o movimento das folhas; a literatura pode ser vivenciada à sombra de uma árvore; e a fotografia pode ser utilizada para registrar descobertas.Assim, a natureza pode estabelecer conexões entre diferentes linguagens e campos de experiência. A criança não precisa aprender cada dimensão do conhecimento de maneira fragmentada. Ao contrário, uma única experiência pode mobilizar linguagem, corpo, emoções, pensamento, imaginação, relações sociais e conhecimentos sobre o mundo.

O professor, nesse contexto, precisa desenvolver uma postura de observador atento. Ao acompanhar as ações das crianças nos espaços externos, pode identificar interesses, hipóteses, dificuldades e formas de interação que talvez não apareçam em situações mais dirigidas. Esses registros podem subsidiar o planejamento de novas experiências.

A documentação dessas vivências também possui grande importância. Fotografias, desenhos, falas das crianças, registros escritos e produções coletivas podem tornar visíveis processos de aprendizagem que muitas vezes não são percebidos imediatamente. Documentar significa observar e interpretar as experiências infantis, valorizando os percursos e não apenas os resultados finais.

Portanto, os espaços externos precisam ser compreendidos como parte efetiva do projeto pedagógico da instituição. Quando planejados de maneira acolhedora, acessível e desafiadora, tornam-se territórios de aprendizagem nos quais as crianças podem explorar, brincar, investigar, criar, movimentar-se e construir relações com seus pares e com a natureza.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA

A presença da natureza no cotidiano da Educação Infantil exige uma mudança na postura pedagógica do professor. Mais do que organizar atividades sobre a natureza, é necessário criar condições para que as crianças tenham experiências reais com ela. Isso implica observar, escutar, acompanhar e interpretar aquilo que desperta o interesse infantil.

O professor assume, portanto, uma função de mediador e organizador de contextos. Sua atuação consiste em preparar os espaços, disponibilizar materiais, garantir segurança, observar as interações e propor intervenções que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

Uma intervenção pedagógica significativa não precisa interromper a brincadeira para explicar um conceito. Muitas vezes, uma pergunta ou comentário pode ser suficiente para estimular uma nova investigação. Ao perceber que uma criança observa uma minhoca, por exemplo, o professor pode perguntar onde ela estava, para onde está indo ou por que apareceu naquele lugar. A partir das respostas, novas perguntas podem surgir.

Essa postura valoriza a criança como sujeito ativo do processo educativo. Em vez de apresentar respostas prontas, o professor reconhece que as hipóteses infantis possuem valor e podem constituir pontos de partida para novas experiências.

Além disso, é importante respeitar o tempo de cada criança. Algumas demonstram imediatamente interesse por elementos naturais, enquanto outras precisam de mais tempo para se aproximar. Uma Educação Infantil sensível não obriga todas as crianças a participar da mesma forma, mas oferece diferentes possibilidades de envolvimento.

A mediação docente também envolve a construção de atitudes de cuidado. O professor pode ensinar, pelo exemplo e pela experiência cotidiana, que plantas, animais, água e espaços coletivos precisam ser respeitados. Assim, valores ambientais deixam de ser apenas conteúdos discursivos e passam a fazer parte das relações estabelecidas diariamente.

Desse modo, o professor torna-se um importante articulador entre criança, natureza, espaço e aprendizagem, contribuindo para que as experiências ao ar livre sejam reconhecidas como parte essencial de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral.

EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA E AS DIFERENTES DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As experiências vivenciadas em contato com a natureza podem contribuir para o desenvolvimento infantil em suas diferentes dimensões. Na Educação Infantil, não é adequado compreender aprendizagem e desenvolvimento como processos separados, uma vez que as crianças aprendem enquanto se movimentam, brincam, interagem, comunicam-se, imaginam e estabelecem relações com o ambiente. Nesse sentido, os espaços ao ar livre constituem contextos privilegiados para experiências que integram corpo, pensamento, emoções, linguagem e relações sociais.

A criança aprende por meio de experiências concretas e significativas. Ao explorar um ambiente natural, ela é convidada a utilizar diferentes sentidos e a estabelecer relações entre aquilo que já conhece e aquilo que está descobrindo. O cheiro de uma planta, a textura de uma folha, o som de um pássaro, a temperatura da água ou a sensação da areia nas mãos são estímulos que ampliam a percepção e enriquecem as experiências infantis.

Essa dimensão sensorial é especialmente importante nos primeiros anos de vida. Bebês e crianças pequenas conhecem o mundo inicialmente por meio do corpo e dos sentidos. Por isso, proporcionar experiências variadas, seguras e adequadas à faixa etária significa reconhecer que o desenvolvimento acontece também por meio da exploração corporal e sensorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a relação entre natureza e infância constitui uma dimensão importante para a construção de experiências educativas significativas na Educação Infantil. O contato com ambientes naturais possibilita às crianças explorar, brincar, movimentar-se, observar, investigar, criar hipóteses e estabelecer relações com o mundo que as cerca, contribuindo para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

As experiências ao ar livre ultrapassam a ideia de recreação ou de ocupação do tempo fora da sala de referência. Quando planejados de maneira intencional, os espaços externos tornam-se ambientes de aprendizagem nos quais as crianças podem exercer seu protagonismo e participar ativamente da construção de conhecimentos. Pátios, jardins, hortas, parques e outros espaços naturais oferecem possibilidades diversificadas de interação e favorecem experiências que articulam corpo, pensamento, linguagem, emoções, imaginação e relações sociais.Também foi possível perceber que a natureza oferece materiais e situações que estimulam a curiosidade e a investigação infantil. Elementos simples, como folhas, sementes, pedras, terra, água e galhos, podem transformar-se em objetos de exploração, criação e brincadeira. A possibilidade de ressignificar esses elementos amplia a imaginação e favorece o desenvolvimento da autonomia, especialmente quando as crianças possuem liberdade para fazer escolhas e construir diferentes formas de utilização dos espaços.

Outro aspecto destacado foi a importância da atuação do professor. A presença docente é fundamental para organizar ambientes seguros, acolhedores e desafiadores, observar os interesses das crianças e realizar intervenções que ampliem suas possibilidades de aprendizagem. O professor não precisa controlar todas as ações realizadas nos espaços externos, mas deve acompanhar os processos, escutar as crianças, registrar suas descobertas e utilizar essas observações para planejar novas experiências.

A relação com a natureza também apresenta importante contribuição para a educação ambiental. O cuidado com plantas, animais, água e espaços coletivos pode ser vivenciado desde os primeiros anos por meio de situações concretas e cotidianas. Dessa forma, valores relacionados ao respeito, à responsabilidade e à preservação ambiental deixam de ser apenas conceitos apresentados às crianças e passam a fazer parte de suas experiências.

Entretanto, a inserção da natureza no cotidiano da Educação Infantil ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, à organização das rotinas, às condições climáticas, à segurança e às concepções tradicionais sobre ensino e aprendizagem. Superar essas dificuldades exige investimento na organização dos espaços e, principalmente, uma mudança de olhar sobre as experiências infantis. É necessário reconhecer que brincar, explorar e movimentar-se também são formas legítimas de aprender.

Nesse contexto, torna-se fundamental que as instituições de Educação Infantil planejem suas práticas considerando a diversidade de espaços disponíveis e buscando ampliar, sempre que possível, as oportunidades de contato das crianças com elementos naturais. Mesmo em instituições localizadas em áreas urbanas e com espaços reduzidos, pequenas iniciativas, como o cultivo de plantas, a criação de hortas, a utilização de elementos naturais e a observação do ambiente, podem produzir experiências significativas.

Conclui-se, portanto, que aproximar a criança da natureza significa reconhecer seu direito a experiências diversificadas, sensíveis e significativas. A natureza oferece oportunidades para que a criança conheça o mundo por meio do corpo, dos sentidos, da brincadeira, da investigação e das relações com outras pessoas.

Por isso, sua presença no cotidiano educativo precisa ser compreendida como parte de uma proposta pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral e com o respeito às especificidades da infância.

Assim, uma Educação Infantil que valoriza as experiências ao ar livre contribui não apenas para o desenvolvimento das crianças no presente, mas também para a formação de sujeitos capazes de estabelecer relações mais conscientes, respeitosas e responsáveis com o ambiente. Cabe à escola e aos educadores criar condições para que essa relação seja construída cotidianamente, transformando os espaços naturais em territórios de descobertas, aprendizagens, afetos e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

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.

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

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010.

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

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

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

AUTOR:ODETE FERNANDES BORGES

RESUMO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, marcada por experiências que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões física, emocional, social, cultural e cognitiva. Nesse contexto, os Campos de Experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representam uma importante referência para a organização do trabalho pedagógico, valorizando as interações, as brincadeiras, a exploração e a participação ativa das crianças. Este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades oferecidas pelos Campos de Experiência para a construção de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil. A reflexão fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, considerando documentos educacionais e contribuições de autores que discutem a infância, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Defende-se que uma prática pedagógica significativa precisa reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura, proporcionando experiências que tenham relação com sua realidade, seus interesses e suas formas próprias de expressão. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador, planejando ambientes, situações e propostas que favoreçam a curiosidade, a autonomia, a criatividade, a interação e a construção de conhecimentos. Conclui-se que os Campos de Experiência podem contribuir para superar práticas fragmentadas e excessivamente escolarizadas, favorecendo uma Educação Infantil centrada nas experiências e necessidades das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Campos de Experiência. Prática Pedagógica. Criança. Aprendizagem.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a fundamental stage of Basic Education, characterized by experiences that contribute to children's integral development in physical, emotional, social, cultural and cognitive dimensions. In this context, the Fields of Experience proposed by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) represent an important reference for organizing pedagogical work, valuing interactions, play, exploration and children's active participation. This article aims to discuss the possibilities offered by the Fields of Experience for the construction of meaningful pedagogical practices in Early Childhood Education. The reflection is based on a bibliographic approach, considering educational documents and contributions from authors who discuss childhood, learning and child development. It is argued that meaningful pedagogical practice must recognize children as active, competent subjects and producers of culture, providing experiences related to their reality, interests and own forms of expression. In this sense, the teacher assumes the role of mediator, planning environments, situations and proposals that encourage curiosity, autonomy, creativity, interaction and knowledge construction. It is concluded that the Fields of Experience can contribute to overcoming fragmented and excessively school-oriented practices, favoring Early Childhood Education centered on children's experiences and needs.

Keywords: Early Childhood Education. Fields of Experience. Pedagogical Practice. Child. Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa um período essencial para a formação humana, uma vez que é durante os primeiros anos de vida que a criança vivencia experiências fundamentais para a construção de sua identidade, de seus vínculos sociais, de sua autonomia e de diferentes formas de compreender e interagir com o mundo. Mais do que um espaço destinado aos cuidados, a instituição de Educação Infantil constitui um ambiente educativo no qual as crianças têm a oportunidade de brincar, explorar, experimentar, comunicar-se, conviver e produzir conhecimentos.

A compreensão contemporânea da infância exige que as práticas pedagógicas reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, participantes ativos dos processos educativos e produtoras de cultura. Dessa maneira, o planejamento pedagógico precisa superar propostas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e considerar as experiências concretas vivenciadas pelas crianças.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta os Campos de Experiência como uma forma de organização curricular específica para a Educação Infantil. Essa organização parte das experiências que as crianças constroem nas relações com outras crianças, com os adultos, com os espaços, com os objetos e com diferentes manifestações culturais. Assim, o currículo passa a considerar aquilo que a criança vivencia e produz em seu cotidiano como elemento fundamental do processo educativo.

Nesse sentido, os Campos de Experiência possibilitam uma abordagem pedagógica que valoriza as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática educativa. A partir deles, o professor pode organizar situações nas quais as crianças tenham oportunidade de investigar, levantar hipóteses, expressar sentimentos e ideias, resolver problemas, movimentar-se, criar, imaginar e estabelecer relações.

A construção de uma prática pedagógica significativa, portanto, depende da capacidade do professor de observar atentamente as crianças e compreender suas manifestações, interesses, necessidades e formas de aprendizagem. O planejamento não deve ser entendido como um conjunto rígido de atividades previamente determinadas, mas como um instrumento que possibilita organizar experiências intencionais e, ao mesmo tempo, abertas às descobertas e às contribuições infantis.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre os Campos de Experiência na Educação Infantil e suas possibilidades para a construção de práticas pedagógicas significativas. Busca-se discutir a concepção de criança presente nessa organização curricular, as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelas experiências e o papel do professor como mediador e organizador dos contextos educativos.

A discussão torna-se relevante porque ainda existem práticas na Educação Infantil que reproduzem modelos excessivamente escolarizados, priorizando fichas, exercícios repetitivos e atividades descontextualizadas. O trabalho com os Campos de Experiência pode contribuir para uma mudança dessa perspectiva, fortalecendo propostas que considerem o brincar, a interação, a investigação e a participação infantil como elementos centrais do processo educativo.

A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em estudos relacionados à Educação Infantil, ao desenvolvimento da criança e às orientações curriculares brasileiras. A partir dessa discussão, pretende-se evidenciar que experiências educativas planejadas com intencionalidade, sensibilidade e respeito às especificidades da infância podem favorecer aprendizagens mais significativas e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão dos Campos de Experiência exige, inicialmente, uma reflexão sobre a própria concepção de criança que orienta a Educação Infantil. Durante muito tempo, a infância foi compreendida predominantemente a partir de uma perspectiva preparatória, na qual a criança era vista como alguém que deveria adquirir determinados conhecimentos e comportamentos para posteriormente ingressar no Ensino Fundamental. Essa concepção contribuiu para a construção de práticas pedagógicas excessivamente voltadas à antecipação de conteúdos escolares.

As perspectivas contemporâneas de Educação Infantil, entretanto, reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural, que participa ativamente da construção de sua própria aprendizagem. A criança não apenas recebe conhecimentos produzidos pelos adultos, mas interpreta, questiona, experimenta, cria hipóteses, estabelece relações e produz significados a partir de suas experiências.

Nessa perspectiva, a BNCC estabelece que as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Os Campos de Experiência são organizados justamente para possibilitar que essas interações e brincadeiras sejam articuladas às diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

O campo “O eu, o outro e o nós” favorece experiências relacionadas à construção da identidade, ao reconhecimento de si e do outro, à convivência e à participação em diferentes grupos sociais. As crianças aprendem progressivamente a reconhecer sentimentos, expressar necessidades, compartilhar objetos e espaços e compreender que existem diferentes formas de ser e viver.

O campo “Corpo, gestos e movimentos” valoriza o corpo como uma importante forma de expressão e comunicação. Na infância, o movimento não representa apenas uma necessidade física, mas constitui uma maneira de explorar o ambiente, estabelecer relações e produzir conhecimentos. Brincadeiras com movimentos, danças, circuitos, jogos corporais e atividades de exploração espacial podem favorecer o desenvolvimento da coordenação motora e também aspectos emocionais e sociais.

Já “Traços, sons, cores e formas” amplia as possibilidades de expressão e criação das crianças. Por meio do desenho, da pintura, da música, da dança, da modelagem, da colagem e de outras manifestações artísticas, a criança encontra diferentes linguagens para comunicar pensamentos, sentimentos e percepções. O objetivo não deve ser produzir trabalhos padronizados, mas proporcionar experiências nas quais cada criança possa experimentar materiais, técnicas e possibilidades de criação.

O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” está diretamente relacionado ao desenvolvimento das diferentes formas de comunicação. As conversas, histórias, cantigas, poesias, brincadeiras de faz de conta e situações de leitura possibilitam que as crianças ampliem seu vocabulário, desenvolvam a imaginação e construam diferentes maneiras de expressar suas ideias.

Por sua vez, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” possibilita experiências relacionadas à exploração do ambiente, às relações matemáticas, aos fenômenos da natureza e às transformações observadas no cotidiano. Situações simples, como organizar objetos, observar plantas, comparar tamanhos, contar elementos ou acompanhar mudanças no clima, podem transformar acontecimentos cotidianos em oportunidades de investigação e aprendizagem.

Os cinco Campos de Experiência não devem ser compreendidos como disciplinas isoladas. Ao contrário, apresentam possibilidades de integração entre diferentes conhecimentos e linguagens. Uma única experiência pode envolver aspectos relacionados ao movimento, à linguagem, às relações sociais, à expressão artística e à exploração de conceitos matemáticos e científicos.

Essa perspectiva exige que o professor tenha uma visão ampliada do processo educativo. Em vez de organizar o cotidiano exclusivamente a partir de atividades previamente definidas, é necessário pensar em contextos que possibilitem às crianças experimentar, investigar e participar.

A valorização das experiências infantis também implica reconhecer que as crianças chegam à instituição educativa trazendo conhecimentos construídos em suas famílias e comunidades. Seus modos de falar, brincar, imaginar, relacionar-se e interpretar o mundo precisam ser considerados como pontos de partida para novas aprendizagens.

Portanto, trabalhar com os Campos de Experiência significa organizar um currículo que dialogue com a vida das crianças e reconheça a aprendizagem como um processo construído nas relações. A prática pedagógica torna-se mais significativa quando possibilita que aquilo que é vivido pela criança seja acolhido, problematizado e ampliado no espaço educativo.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Uma prática pedagógica significativa na Educação Infantil precisa estar fundamentada na intencionalidade educativa e, simultaneamente, na abertura para aquilo que emerge do cotidiano. As crianças aprendem quando participam de situações que despertam sua curiosidade e permitem que estabeleçam relações entre aquilo que já conhecem e aquilo que estão descobrindo.

O planejamento, nesse contexto, assume papel fundamental. Planejar significa pensar previamente nas experiências que serão oferecidas, nos materiais que estarão disponíveis, na organização dos espaços, nas possibilidades de interação e nos objetivos que se pretende favorecer. Entretanto, o planejamento não deve limitar a ação infantil nem impedir que novas possibilidades sejam incorporadas durante o desenvolvimento das atividades.

A organização dos espaços também constitui uma dimensão importante da prática pedagógica. Ambientes acolhedores, acessíveis e diversificados podem estimular a exploração e a autonomia. Cantos de leitura, espaços para construções, áreas destinadas às experiências artísticas, ambientes para brincadeiras simbólicas e espaços externos de exploração oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem.

O brincar ocupa lugar central nesse processo. Por meio das brincadeiras, as crianças experimentam papéis sociais, desenvolvem a imaginação, negociam regras, resolvem conflitos e elaboram situações vivenciadas em seu cotidiano. A brincadeira simbólica, por exemplo, permite que a criança represente situações familiares e sociais, criando novas possibilidades para compreender o mundo.

É importante destacar que brincar não significa ausência de intencionalidade pedagógica. O professor pode observar as brincadeiras, disponibilizar materiais, ampliar possibilidades, propor desafios e intervir quando necessário, sem retirar da criança a autonomia necessária para criar e experimentar.

As experiências com literatura também representam importantes possibilidades pedagógicas. A leitura diária de histórias contribui para a ampliação do repertório cultural e linguístico das crianças, além de favorecer a imaginação e a construção de vínculos. Após uma história, por exemplo, as crianças podem conversar sobre os personagens, recriar cenas, produzir desenhos, dramatizar acontecimentos ou inventar novos finais.

Da mesma maneira, experiências envolvendo música, sons e movimentos podem ser desenvolvidas de maneira integrada. A exploração de diferentes sons produzidos pelo corpo, por objetos e por instrumentos musicais permite que as crianças percebam ritmos, intensidades e diferentes formas de expressão.

As experiências com a natureza também apresentam grande potencial educativo. Observar uma planta crescer, acompanhar mudanças no céu, brincar com água e areia, investigar pequenos animais ou explorar folhas e sementes são situações que possibilitam a construção de conhecimentos científicos de maneira contextualizada.

Nesse processo, o professor precisa valorizar as perguntas das crianças. Muitas vezes, uma pergunta aparentemente simples pode revelar curiosidades e hipóteses que podem orientar novas experiências. Em vez de oferecer imediatamente respostas prontas, o educador pode incentivar a investigação, criando condições para que as crianças formulem hipóteses, comparem informações e construam explicações.

A documentação pedagógica constitui outro recurso importante. Registros escritos, fotografias, produções infantis e relatos das experiências podem auxiliar o professor a acompanhar os processos de aprendizagem. Mais do que registrar produtos finais, é necessário observar os caminhos percorridos pelas crianças, suas descobertas, dificuldades, estratégias e formas de participação.

Assim, a prática pedagógica baseada nos Campos de Experiência deve considerar a criança em sua integralidade. As aprendizagens não acontecem de maneira fragmentada, pois aspectos cognitivos, emocionais, sociais, corporais e culturais estão constantemente relacionados.

Uma Educação Infantil comprometida com experiências significativas precisa, portanto, criar condições para que as crianças possam brincar, explorar, participar, conviver, expressar-se e conhecer-se. Ao organizar situações dessa natureza, o professor contribui para que a instituição educativa seja um espaço de descobertas, relações e produção de sentidos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

O professor ocupa uma posição fundamental na organização das experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil. Sua atuação não se limita à realização de atividades previamente estabelecidas, mas envolve observar, escutar, planejar, mediar, registrar e avaliar os processos de aprendizagem que acontecem no cotidiano. Nesse sentido, a prática docente exige sensibilidade para reconhecer as manifestações infantis e intencionalidade para transformar situações cotidianas em oportunidades educativas.

A concepção de criança como sujeito ativo modifica profundamente a maneira de compreender o trabalho do professor. Se a criança participa da construção de seus conhecimentos, cabe ao educador criar condições para que essa participação aconteça de forma efetiva. Isso significa disponibilizar materiais diversificados, organizar ambientes estimulantes, propor desafios adequados e favorecer situações de interação entre as crianças.

A observação constitui uma das principais ferramentas do professor. Ao observar atentamente as crianças durante as brincadeiras e experiências, o educador consegue identificar interesses, conhecimentos prévios, formas de comunicação, dificuldades e estratégias utilizadas para resolver situações. Essas informações são fundamentais para o planejamento de novas propostas.

Escutar as crianças também é essencial. A escuta pedagógica ultrapassa a compreensão literal daquilo que é dito e envolve perceber gestos, expressões, movimentos, escolhas, brincadeiras e diferentes formas de manifestação. Crianças pequenas nem sempre conseguem verbalizar aquilo que pensam ou sentem, mas expressam suas ideias por meio de múltiplas linguagens.

A partir dessa compreensão, o professor pode ampliar as experiências propostas. Se uma criança demonstra interesse por determinado animal, por exemplo, esse interesse pode desencadear histórias, músicas, desenhos, pesquisas, observações e brincadeiras relacionadas ao tema. Dessa forma, o currículo aproxima-se dos interesses infantis sem perder sua intencionalidade pedagógica.

Outro aspecto importante refere-se à organização dos materiais. Materiais simples e acessíveis podem oferecer inúmeras possibilidades de exploração. Caixas, tecidos, elementos naturais, objetos recicláveis, blocos de construção, tintas, papéis, livros e instrumentos musicais podem ser utilizados de diferentes maneiras, permitindo que as crianças criem e experimentem.

O professor também precisa compreender que nem todas as crianças aprendem ou participam da mesma maneira. Algumas podem demonstrar maior interesse por atividades corporais; outras podem envolver-se mais com histórias, construções, desenhos, música ou brincadeiras simbólicas. Respeitar essas diferenças significa oferecer diferentes possibilidades de participação.

Nesse sentido, a inclusão precisa estar presente no planejamento cotidiano. As propostas devem ser organizadas de modo que todas as crianças tenham oportunidades reais de participação, considerando suas características, necessidades e formas de comunicação. Uma Educação Infantil inclusiva não consiste apenas em permitir que a criança esteja presente no espaço escolar, mas em garantir que ela participe, interaja e tenha suas potencialidades reconhecidas.

A mediação do professor também é importante nas situações de conflito. Na convivência cotidiana, as crianças aprendem gradativamente a compartilhar, esperar, negociar e respeitar diferentes pontos de vista. O educador pode ajudar nesse processo sem simplesmente impor soluções, incentivando as crianças a dialogar e buscar alternativas.A avaliação, por sua vez, deve assumir caráter processual. Na Educação Infantil, avaliar não significa classificar ou atribuir notas, mas acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Os registros produzidos pelo professor podem contribuir para compreender os avanços, interesses e necessidades de cada criança e para reorganizar o planejamento.

A documentação pedagógica pode ainda favorecer a comunicação com as famílias. Compartilhar processos, descobertas e experiências possibilita que os responsáveis compreendam melhor o trabalho desenvolvido pela instituição e participem de maneira mais significativa da trajetória educativa das crianças.

Portanto, o professor que trabalha com os Campos de Experiência precisa assumir uma postura investigativa. Ele observa as crianças, formula hipóteses sobre seus processos de aprendizagem, planeja experiências, acompanha suas respostas e reorganiza sua ação pedagógica quando necessário.

A intencionalidade docente não deve retirar da criança o direito de explorar e criar. Pelo contrário, sua função é ampliar as possibilidades de aprendizagem sem transformar todas as experiências em atividades rígidas e direcionadas. A mediação adequada permite equilibrar liberdade e orientação, garantindo que as crianças sejam protagonistas sem que o professor deixe de exercer sua responsabilidade pedagógica.

Dessa maneira, o trabalho docente na Educação Infantil pode contribuir para a construção de experiências que tenham significado para as crianças. Quando o professor valoriza a curiosidade, a criatividade, o movimento, a linguagem, a interação e o brincar, cria condições para que a aprendizagem aconteça de maneira integrada e respeitosa às especificidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que os Campos de Experiência constituem uma importante possibilidade para a construção de práticas pedagógicas mais significativas na Educação Infantil. Ao valorizar as interações, as brincadeiras e as diferentes linguagens das crianças, essa organização curricular contribui para uma concepção de educação centrada no desenvolvimento integral e nas experiências concretas da infância.

Os cinco Campos de Experiência possibilitam que o trabalho pedagógico contemple diferentes dimensões da formação infantil sem fragmentar o conhecimento em conteúdos isolados. As relações sociais, o corpo, as manifestações artísticas, a linguagem, a imaginação, a matemática, a natureza e a exploração do mundo podem estar presentes em uma mesma experiência, estabelecendo relações significativas entre diferentes aprendizagens.

Investir em práticas pedagógicas fundamentadas nos Campos de Experiência significa reconhecer que educar crianças pequenas é também criar condições para que elas possam conhecer a si mesmas, relacionar-se com os outros, explorar o mundo, expressar seus pensamentos e construir sentidos sobre aquilo que vivenciam. Dessa maneira, a Educação Infantil cumpre seu papel de promover experiências que respeitem a infância e contribuam para a formação integral 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. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

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

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.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES E SÍNDROME DE BURNOUT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DOCENTE

AUTOR:FERNANDO DA SILVA OLIMPIO

RESUMO

Este artigo científico analisa a complexa relação entre a saúde mental de professores e a incidência da Síndrome de Burnout no contexto educacional contemporâneo. A profissão docente, marcada historicamente por uma carga emocional elevada, enfrenta hoje desafios estruturais que potencializam o esgotamento profissional. O estudo ancora-se no aporte teórico de autores seminais como Maslach e Leiter, além de pesquisas nacionais coordenadas pela Fundacentro e revisões integrativas de Costa et al. e Carlotto. O objetivo é identificar os principais estressores ocupacionais, as dimensões do Burnout (exaustão, cinismo e ineficácia) e as estratégias de enfrentamento adotadas pelos docentes. A análise aponta que a precarização do trabalho, a violência escolar e a sobrecarga burocrática são fatores determinantes para o adoecimento psíquico. Metodologicamente, trata-se de uma revisão integrativa com análise crítica de literatura produzida nos últimos dez anos. Os resultados indicam que a saúde mental docente é negligenciada em prol de métricas de produtividade, exigindo uma reestruturação nas políticas de gestão escolar. Conclui-se que intervenções individuais são insuficientes sem mudanças organizacionais profundas no sistema de ensino, que garantam autonomia, suporte e condições materiais dignas.

Palavras-chave: Saúde Mental; Síndrome de Burnout; Trabalho Docente; Estresse Ocupacional; Educação Básica.

ABSTRACT:

This scientific article analyzes the complex relationship between teachers' mental health and the incidence of Burnout Syndrome in the contemporary educational context. The teaching profession, historically marked by a high emotional workload, currently faces structural challenges that potentiate professional exhaustion. The study is anchored in the theoretical contributions of seminal authors such as Maslach and Leiter, as well as national research coordinated by Fundacentro and integrative reviews by Costa et al. and Carlotto. The objective is to identify the main occupational stressors, the dimensions of Burnout (exhaustion, cynicism, and inefficacy), and the coping strategies adopted by teachers. The analysis points out that the precariousness of work, school violence, and bureaucratic overload are determining factors for psychological illness. Methodologically, it is an integrative review with a critical analysis of literature produced in the last ten years. The results indicate that teachers' mental health is neglected in favor of productivity metrics, requiring a restructuring in school management policies. It is concluded that individual interventions are insufficient without profound organizational changes in the education system, which guarantee autonomy, support, and dignified material conditions.

Keywords: Mental Health; Burnout Syndrome; Teaching Work; Occupational Stress; Basic Education

. INTRODUÇÃO

A saúde mental dos profissionais da educação tornou-se um tema de urgência global, não apenas pela saúde individual dos docentes, mas pelo impacto direto que o bemestar do educador exerce sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O ambiente escolar, tradicionalmente visto como um espaço de mediação do saber, transformou-se em um cenário de intensas demandas psicossociais, onde o professor é solicitado a atuar como gestor de crises sociais, suporte emocional e burocrata administrativo (Fundacentro, 2023). Historicamente, a figura do professor gozava de um prestígio social que funcionava como um fator de proteção psicossocial. Contudo, as transformações socioeconômicas das últimas décadas, aliadas à velocidade da informação e à mudança nas dinâmicas familiares, alteraram profundamente a percepção da autoridade docente. Hoje, o professor enfrenta o que Esteve (1999) define como o "mal-estar docente", um fenômeno multifatorial que envolve a discrepância entre a formação recebida e as exigências reais do cotidiano escolar. Este descompasso é a porta de entrada para estressores que, se não manejados, cronificamse em patologias graves. Nesse contexto, a Síndrome de Burnout emerge como a face mais visível e devastadora do esgotamento profissional. De acordo com Maslach e Leiter (2016), o Burnout não deve ser compreendido como uma fraqueza individual, mas como uma resposta prolongada a estressores interpessoais crônicos no trabalho. No Brasil, a precarização do trabalho docente — caracterizada por baixos salários, salas superlotadas e falta de infraestrutura — cria um terreno fértil para a cronicidade do estresse (Costa et al., 2025). A intensificação do trabalho, termo utilizado para descrever o aumento quantitativo e qualitativo das tarefas sem o correspondente aumento de recursos ou tempo, é um dos motores desse processo. Este artigo propõe uma revisão aprofundada da literatura baseada nos documentos e estudos mais recentes sobre o tema. Busca-se compreender como a dinâmica do trabalho docente tem levado a classe a níveis alarmantes de adoecimento mental. Para tanto, a estrutura do texto percorre desde a conceituação teórica da síndrome até a análise de intervenções organizacionais eficazes, visando oferecer um panorama crítico que vá além da descrição dos sintomas, focando nas causas estruturais do problema. Justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade premente de fundamentar políticas públicas

proteção à saúde do trabalhador da educação básica, setor estratégico para o desenvolvimento nacional. 2. METODOLOGIA Para a construção deste artigo, optou-se pela revisão integrativa da literatura, método que permite a síntese de múltiplos estudos publicados e possibilita conclusões gerais sobre uma área particular de estudo. O processo seguiu seis etapas distintas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos; análise e interpretação dos resultados; e a apresentação da síntese do conhecimento (Costa et al., 2025). A questão norteadora foi: "Quais são os principais fatores de risco ocupacionais e as evidências de Síndrome de Burnout na literatura científica recente sobre professores da educação básica no Brasil?". As fontes de dados incluíram bases como SciELO, PubMed e repositórios institucionais de órgãos de saúde do trabalhador, como a Fundacentro. Foram selecionados artigos, livros e relatórios técnicos publicados entre 2014 e 2024, priorizando estudos que utilizassem o Maslach Burnout Inventory (MBI) ou análises qualitativas sobre precarização docente. A análise de conteúdo seguiu a proposta de Bardin (2011), organizando os dados em categorias temáticas: Conceituação e Dimensões do Burnout; Contexto Sociopolítico da Docência; Estressores Ocupacionais; e Estratégias de Intervenção. Esta abordagem permitiu não apenas descrever o fenômeno, mas confrontar diferentes perspectivas teóricas, como a visão clássica de Maslach e as análises sociológicas da precarização laboral no Brasil.

3. CONCEITUAÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT

A Síndrome de Burnout é definida como uma síndrome psicológica decorrente da exposição prolongada a estressores interpessoais crônicos no ambiente de trabalho. Diferente do estresse comum, que pode ser episódico, o Burnout é uma condição de exaustão de longa duração que altera a relação do indivíduo com sua atividade laboral e com os destinatários de seu serviço. O modelo tridimensional proposto por Christina Maslach é o mais aceito academicamente e compreende três componentes centrais: exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional (Maslach & Leiter, 2016).

3.1. Exaustão Emocional

A exaustão emocional refere-se à sensação de estar sobrecarregado e exaurido de recursos emocionais e físicos. É o componente de "fadiga" da síndrome. Professores em estado de exaustão sentem que não têm mais "nada para dar" aos seus alunos. Eles acordam já cansados e veem a jornada de trabalho como um fardo insuportável. Segundo Carlotto (2002), essa exaustão é alimentada pelo contato contínuo com as carências dos alunos, o que exige um "trabalho emocional" invisível, mas drenante.

3.2. Despersonalização ou Cinismo

A despersonalização manifesta-se como uma resposta de distanciamento mental e cinismo em relação aos estudantes, pais e colegas. Funciona como um mecanismo de defesa falho para lidar com a exaustão: o professor passa a tratar os alunos como objetos ou "casos", desenvolvendo atitudes frias, irônicas ou até hostis. Esse distanciamento rompe a base da pedagogia, que é o vínculo afeto-cognitivo, e agrava o sentimento de isolamento do docente.

3.3. Reduzida Realização Profissional Por fim, a ineficácia profissional é a percepção de que o trabalho não faz mais diferença. O professor sente-se incompetente, acredita que seu esforço é inútil diante da complexidade do sistema e perde a fé no poder transformador da educação. Essa queda na autoeficácia leva ao desânimo profundo e, frequentemente, ao abandono da profissão. O ciclo se fecha quando a baixa realização retroalimenta a exaustão (Maslach & Leiter, 2016).

4 4. O CENÁRIO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL O adoecimento dos professores brasileiros não pode ser dissociado do contexto de precarização laboral que se intensificou nas últimas décadas. Relatórios da Fundacentro (2023) apontam que a intensificação do trabalho docente — que envolve o aumento de horas em sala, o tempo gasto em casa com planejamentos e a pressão por metas de produtividade — tem reduzido drasticamente o tempo de recuperação biológica e social do profissional. No Brasil, a precarização assume contornos estruturais. A terceirização de serviços, os contratos temporários (os chamados "professores ACTs" ou substitutos) e a ausência de planos de carreira sólidos geram uma insegurança constante. Essa instabilidade financeira e institucional é um estressor perene. Como aponta Costa et al. (2025), a saúde mental é diretamente afetada pela "erosão da dignidade profissional", onde o professor é visto mais como um custo operacional do que como um investimento social.

A falta de autonomia pedagógica é outro fator crítico. Com a implementação de currículos engessados, plataformas digitais de controle rígido e sistemas de avaliação focados apenas em números, o professor perde sua identidade como autor do processo educativo, tornando-se um mero executor de ordens (Fundacentro, 2023). Esse processo de "proletarização" do magistério contribui diretamente para a dimensão do cinismo no Burnout, pois retira o propósito e o significado da atividade docente. O trabalho deixa de ser uma fonte de realização e passa a ser apenas uma fonte de subsistência sob pressão.

5 5. FATORES DE RISCO E ESTRESSORES OCUPACIONAIS ESPECÍFICOS

A análise da literatura identifica uma rede complexa de estressores que atuam diariamente sobre o psiquismo docente. Estes podem ser divididos em estressores de tarefa, estressores de relação e estressores organizacionais. Cada um contribui de forma diferente para o desenvolvimento das dimensões do Burnout (Carlotto et al., 2018). 5.1. Violência e Indisciplina Escolar Entre os fatores de risco mais graves, destacam-se a indisciplina persistente e a violência escolar (Costa et al., 2025). O professor muitas vezes encontra-se isolado e desamparado perante conflitos agudos, agressões verbais e, em casos extremos, físicas. A sensação de insegurança constante no local de trabalho é um preditor fortíssimo para a exaustão emocional e a despersonalização, pois o cérebro permanece em estado de alerta ininterrupto. 5.2. Sobrecarga Burocrática e Tecnológica A sobrecarga burocrática também figura como um estressor de alta intensidade. O preenchimento exaustivo de diários eletrônicos, relatórios de metas e a gestão de múltiplas plataformas consome o tempo que deveria ser dedicado à criatividade pedagógica. Soma-se a isso o fenômeno da "hiperconexão": com o uso de aplicativos de mensagens, o trabalho invade o espaço doméstico, e o professor sente-se obrigado a estar disponível para pais e gestores 24 horas por dia (Fundacentro, 2023).

5.3. Ambiguidade e Conflito de Papéis

Muitas vezes, as expectativas sobre o professor são contraditórias. Ele deve ser um educador rigoroso, mas também um cuidador afetivo; deve cumprir um currículo extenso, mas também dar atenção individualizada a cada aluno em salas superlotadas. Essa ambiguidade de papéis gera uma tensão interna constante, pois o docente sente que, não importa o quanto se esforce, nunca conseguirá atender a todas as demandas satisfatoriamente (Maslach & Leiter, 2016).

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO (COPING)

Diante do sofrimento, os docentes desenvolvem estratégias de enfrentamento, conhecidas como coping. Segundo Carlotto et al. (2018), essas estratégias refletem os esforços cognitivos e comportamentais para lidar com situações de estresse. Elas são classificadas principalmente em estratégias focadas no problema e estratégias focadas na emoção. Estratégias focadas no problema envolvem a tentativa de alterar a situação causadora do estresse, como buscar ajuda da gestão, reorganizar o planejamento ou buscar formação adicional. No entanto, em um sistema rígido e precarizado, muitos professores sentem que não têm poder para mudar a realidade escolar. Consequentemente, recorrem a estratégias focadas na emoção, como a negação do problema, o uso de substâncias ou o distanciamento afetivo (evitação). O uso de mecanismos de defesa como a ironia e o distanciamento dos alunos, embora ofereça um alívio paliativo, acaba por consolidar a despersonalização. Estudos indicam que professores que possuem uma rede de apoio social sólida dentro da escola (coleguismo e colaboração) tendem a utilizar estratégias de enfrentamento mais saudáveis e produtivas (Carlotto et al., 2018). Por outro lado, o isolamento profissional empurra o docente para o uso abusivo de medicamentos para "aguentar" o dia a dia, um fenômeno crescente nas redes públicas brasileiras.

. RESULTADOS E DISCUSSÃO: O IMPACTO SISTÊMICO DO ADOECIMENTO

A análise dos dados coletados nesta revisão revela que a Síndrome de Burnout não é apenas um problema de saúde, mas um problema pedagógico e político. Os resultados das pesquisas de campo analisadas (Costa et al., 2025; Fundacentro, 2023) mostram correlações diretas entre o adoecimento docente e a queda no desempenho dos estudantes. Professores com altos índices de exaustão e cinismo têm menor capacidade de mediar conflitos e de utilizar metodologias ativas de ensino.

7.1. DETERIORAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR

Um professor com Burnout tende a adotar uma gestão de sala mais autoritária e punitiva como forma de compensar sua falta de energia emocional. Isso gera um clima de tensão que aumenta a indisciplina dos alunos, criando um ciclo vicioso: o estresse do professor gera conflito, que por sua vez aumenta o estresse do professor. A escola deixa de ser um lugar de acolhimento e passa a ser um ambiente de hostilidade recíproca. 7.2. O Custo Invisível do Absenteísmo O alto índice de licenças médicas por transtornos mentais (F32 - Depressão e F43 - Reações ao estresse grave) representa um custo altíssimo para o Estado e para as instituições. Além do custo financeiro, há o custo pedagógico: a rotatividade de professores substitutos interrompe o processo de aprendizagem e fragiliza os vínculos entre escola e comunidade. O Burnout é, portanto, um fator de ineficiência de todo o sistema educacional. 7.3. Desvalorização Social e "Fuga de Cérebros" A discussão dos estudos aponta para uma tendência alarmante: a desistência precoce da carreira. Jovens professores, ao se depararem com a toxicidade do ambiente e a baixa valorização, abandonam a docência em busca de profissões menos desgastantes. Isso causa uma "desidratação" do magistério, onde os talentos mais brilhantes evitam a sala de aula, agravando a crise de qualidade da educação a longo prazo (Fundacentro, 2023).INTERVENÇÕES ORGANIZACIONAIS: ALÉM DA RESILIÊNCIA INDIVIDUAL Historicamente, as tentativas de solução para o estresse docente focaram em treinar o professor para ser "mais resiliente". Contudo, a literatura contemporânea, especialmente as revisões sistemáticas da Cochrane (Naghieh et al., 2015), contesta essa abordagem. O problema não está na falta de força de vontade do professor, mas nas falhas estruturais da organização do trabalho.

INTERVENÇÕES ORGANIZACIONAIS: ALÉM DA RESILIÊNCIA INDIVIDUAL

Historicamente, as tentativas de solução para o estresse docente focaram em treinar o professor para ser "mais resiliente". Contudo, a literatura contemporânea, especialmente as revisões sistemáticas da Cochrane (Naghieh et al., 2015), contesta essa abordagem. O problema não está na falta de força de vontade do professor, mas nas falhas estruturais da organização do trabalho.Redução da Carga e Melhoria das Condições Materiais Intervenções eficazes passam obrigatoriamente pela redução do número de alunos por turma e pela garantia de que 1/3 da jornada de trabalho seja dedicada exclusivamente a atividades extra-classe (planejamento, estudo e correção) dentro da escola, como prevê a Lei do Piso. Sem tempo para o repouso cognitivo, o cérebro entra em colapso. Além disso, a melhoria da infraestrutura física (ventilação, ruído, recursos didáticos) reduz o estresse ambiental (Naghieh et al., 2015). 8.2. Democratização e Suporte Social Aumentar a autonomia pedagógica e a participação dos professores nas decisões da escola reduz a sensação de ineficácia. Escolas que adotam modelos de gestão democrática, onde o professor se sente ouvido, apresentam menores taxas de Burnout. Intervenções que fomentam o suporte social entre pares, como grupos de estudo e mentoria, funcionam como "amortecedores" psicológicos contra os estressores diários (Maslach & Leiter, 2016). 8.3. Programas de Saúde do Trabalhador É necessário que as redes de ensino implementem programas permanentes de vigilância em saúde mental, com canais de acolhimento psicológico que não sejam punitivos. A saúde mental deve ser tratada como um componente da gestão escolar, e não como um assunto privado do docente. A prevenção primária deve atuar nos fatores de risco antes que a síndrome se instale (Fundacentro, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste estudo permite concluir que a saúde mental de professores e a Síndrome de Burnout são fenômenos complexos, enraizados em uma estrutura social que exige cada vez mais dos indivíduos enquanto lhes retira os recursos necessários para a execução digna de suas tarefas. O professor brasileiro encontra-se no centro de uma tempestade perfeita: demandas sociais crescentes, precarização contratual e desvalorização simbólica. Os dados demonstram que a exaustão emocional não é um cansaço passageiro, mas um sinal de que o sistema educacional está operando acima de sua capacidade sustentável. O cinismo e a ineficácia, dimensões cruciais do Burnout, são sintomas de uma ruptura no propósito da educação. Quando o educador perde a saúde, perde-se também a possibilidade de uma mediação pedagógica eficaz, comprometendo o desenvolvimento das futuras gerações. O enfrentamento desta realidade exige coragem política para ir além de soluções paliativas e de caráter puramente médico. É imperativo que a organização do trabalho docente seja repensada, colocando o bem-estar do profissional como um pilar inegociável da qualidade do ensino. Defender o professor é, em última análise, defender o direito constitucional à educação de qualidade para todos os cidadãos. A escola deve ser um lugar de vida e de criação, e não um espaço de adoecimento e desespero. Sugere-se, para estudos futuros, a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem o impacto de intervenções organizacionais específicas na redução dos níveis de estresse, bem como a investigação sobre as particularidades do Burnout em contextos de vulnerabilidade social extrema. A ciência já apontou as causas e as consequências; resta agora ao poder público e às instituições transformarem esse conhecimento em políticas efetivas de proteção ao magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste estudo permite concluir que a saúde mental de professores e a Síndrome de Burnout são fenômenos complexos, enraizados em uma estrutura social que exige cada vez mais dos indivíduos enquanto lhes retira os recursos necessários para a execução digna de suas tarefas. O professor brasileiro encontra-se no centro de uma tempestade perfeita: demandas sociais crescentes, precarização contratual e desvalorização simbólica. Os dados demonstram que a exaustão emocional não é um cansaço passageiro, mas um sinal de que o sistema educacional está operando acima de sua capacidade sustentável. O cinismo e a ineficácia, dimensões cruciais do Burnout, são sintomas de uma ruptura no propósito da educação. Quando o educador perde a saúde, perde-se também a possibilidade de uma mediação pedagógica eficaz, comprometendo o desenvolvimento das futuras gerações. O enfrentamento desta realidade exige coragem política para ir além de soluções paliativas e de caráter puramente médico. É imperativo que a organização do trabalho docente seja repensada, colocando o bem-estar do profissional como um pilar inegociável da qualidade do ensino. Defender o professor é, em última análise, defender o direito constitucional à educação de qualidade para todos os cidadãos. A escola deve ser um lugar de vida e de criação, e não um espaço de adoecimento e desespero. Sugere-se, para estudos futuros, a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem o impacto de intervenções organizacionais específicas na redução dos níveis de estresse, bem como a investigação sobre as particularidades do Burnout em contextos de vulnerabilidade social extrema. A ciência já apontou as causas e as consequências; resta agora ao poder público e às instituições transformarem esse conhecimento em políticas efetivas de proteção ao magistério.

REFERÊNCIAS BARDIN

, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. CARLOTTO, Mary Sandra. A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002. CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G.; DIEHL, L.; ELY, K. Estressores Ocupacionais e Estratégias de Enfrentamento. Subjetividades, v. 18, n. 1, p. 575-621, 2018. DOI: 10.5020/23590777.rs.v18i1.6462. COSTA, Ana Cristina Santiago da; SOUZA, Evanice Avelino de; DANIELE, Thiago Medeiros da Costa; FROTA, Mirna Albuquerque. Fatores de risco para a saúde mental de professores da educação básica no Brasil: revisão integrativa. Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, v. 23, e20251553, 2025. ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999. FUNDACENTRO. Seminários: Trabalho e Saúde dos Professores - Precarização, adoecimento e caminhos para a mudança. Organizadores: Cleiton Faria Lima et al. São Paulo: Fundacentro, 2023. MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, v. 15, p. 103-111, 2016. NAGHIEH, Ali; MONTGOMERY, Paul; BONELL, Christopher P.; THOMPSON, Marc; ABER, J. Lawrence. Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers (Review). Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 4, Art. No.: CD010306, 2015. DOI: 10.1002/14651858.CD010306.pub2

A FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO E DA PARTICIPAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

AUTOR: ANA PAULA DOS SANTOS SILVA

Resumo

A relação entre família e instituição de Educação Infantil constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O acolhimento das famílias e a construção de uma participação efetiva no cotidiano escolar contribuem para o estabelecimento de vínculos de confiança, segurança e pertencimento, favorecendo tanto as experiências educativas quanto o bem-estar infantil. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir a importância da aproximação entre família e escola na Educação Infantil, destacando o acolhimento, a escuta, o diálogo e a participação como princípios fundamentais para a construção de uma prática pedagógica mais humanizada e colaborativa. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em estudos sobre infância, desenvolvimento infantil, relações família-escola e documentos orientadores da Educação Infantil. Compreende-se que a parceria entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo possibilita conhecer melhor as necessidades, características, histórias e potencialidades de cada criança. Conclui-se que acolher a família significa reconhecer sua importância na trajetória da criança e criar espaços permanentes de diálogo e participação, fortalecendo uma educação pautada no respeito, na afetividade e na construção coletiva.

Palavras-chave: Educação Infantil. Família. Acolhimento. Participação. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The relationship between families and Early Childhood Education institutions is fundamental to children's integral development. Welcoming families and promoting their effective participation in school life contribute to the establishment of bonds of trust, security, and belonging, benefiting both educational experiences and children's well-being. In this sense, this article aims to discuss the importance of strengthening the relationship between families and schools in Early Childhood Education, highlighting welcoming, listening, dialogue, and participation as fundamental principles for building a more humanized and collaborative pedagogical practice. This is a bibliographic study based on research concerning childhood, child development, family-school relationships, and guiding documents for Early Childhood Education. It is understood that partnership among the different individuals involved in the educational process makes it possible to better understand each child's needs, characteristics, history, and potential. It is concluded that welcoming families means recognizing their importance in children's educational journey and creating permanent spaces for dialogue and participation, strengthening an education based on respect, affection, and collective construction.

Keywords: Early Childhood Education. Family. Welcoming. Participation. Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois representa um período marcado por importantes descobertas, aprendizagens, interações e construção de vínculos. É nesse contexto que a criança amplia gradativamente suas experiências para além do ambiente familiar, passando a conviver com outras crianças, professores e diferentes profissionais. Por essa razão, a instituição de Educação Infantil precisa constituir-se como um espaço acolhedor, seguro e capaz de respeitar as singularidades de cada criança e de sua família.

A entrada da criança na instituição educativa representa uma mudança significativa tanto para ela quanto para seus familiares. Em muitos casos, é o primeiro momento em que a criança permanece durante parte do dia em um ambiente coletivo sem a presença contínua de seus familiares. Esse processo pode despertar sentimentos diversos, como ansiedade, insegurança, curiosidade e expectativa. Por isso, o acolhimento precisa estar presente desde o primeiro contato da família com a instituição, contribuindo para que esse processo ocorra de maneira gradual, respeitosa e sensível.

A família exerce um papel fundamental na vida da criança e possui conhecimentos importantes sobre sua história, seus hábitos, suas preferências, suas formas de comunicação e suas necessidades. Quando essas informações são compartilhadas com os profissionais da Educação Infantil, podem contribuir para que o trabalho pedagógico seja planejado de maneira mais adequada às características de cada criança. Nesse sentido, estabelecer uma relação de diálogo entre família e escola significa reconhecer que ambas possuem conhecimentos e experiências que podem contribuir para o desenvolvimento infantil.A participação da família na Educação Infantil, entretanto, não deve ser entendida apenas como presença em reuniões, comemorações ou eventos promovidos pela instituição. Participar também significa dialogar, compartilhar informações, acompanhar o cotidiano da criança, expressar opiniões, apresentar sugestões e construir, juntamente com os profissionais, estratégias que favoreçam seu desenvolvimento e bem-estar. Dessa forma, a participação familiar precisa ser compreendida como um processo contínuo de construção de parceria.

O acolhimento, por sua vez, não deve limitar-se ao período de adaptação da criança. Ele precisa constituir uma atitude permanente no cotidiano institucional. Acolher significa receber, escutar, respeitar, compreender e estabelecer relações baseadas na confiança. Para isso, é necessário que os profissionais estejam disponíveis para ouvir as famílias sem julgamentos, reconhecendo que cada uma possui sua própria história, organização, cultura, valores e formas de cuidar das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, ressaltando a importância de experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança. Nesse processo, a relação estabelecida entre criança, família e instituição educativa pode contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem e de convivência, fortalecendo experiências pautadas na afetividade, na participação e no respeito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também ressaltam a importância de considerar a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas relações e interações estabelecidas com outras pessoas. Essa compreensão exige que a instituição educativa reconheça a família como parte importante da comunidade escolar e estabeleça formas democráticas de aproximação e participação.

Outro aspecto relevante é o reconhecimento da diversidade das famílias. As instituições de Educação Infantil recebem crianças provenientes de diferentes contextos sociais e culturais e de variadas configurações familiares. Portanto, as práticas de acolhimento precisam superar modelos padronizados e considerar as diferentes formas de organização familiar existentes na sociedade. Respeitar essa diversidade é também uma forma de garantir que cada criança seja reconhecida em sua identidade e em sua história.

Nesse sentido, o diálogo constitui uma das principais ferramentas para fortalecer a relação entre família e instituição. Uma comunicação clara, respeitosa e frequente permite compartilhar informações sobre a rotina da criança, suas conquistas, dificuldades, interesses e necessidades. Essa comunicação pode ocorrer por meio de conversas presenciais, reuniões, registros, encontros individuais, projetos coletivos e outras estratégias adequadas à realidade da instituição.

A atuação dos professores é igualmente importante nesse processo. O professor ocupa uma posição privilegiada na construção da relação com as famílias, pois acompanha diariamente as experiências das crianças e pode estabelecer pontes entre o cotidiano familiar e o cotidiano institucional. Uma postura acolhedora, ética e respeitosa contribui para que os familiares se sintam valorizados e compreendam que sua participação é importante.

Diante desse contexto, discutir a presença da família na Educação Infantil significa refletir sobre a própria concepção de educação e de infância. Uma instituição que valoriza a participação familiar compreende que educar não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas em criar condições para que as crianças vivenciem experiências significativas, estabeleçam vínculos, desenvolvam sua autonomia e construam sua identidade.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância do acolhimento e da participação da família na Educação Infantil, destacando os benefícios da construção de uma relação de parceria entre família e instituição para o desenvolvimento integral da criança. Busca-se também refletir sobre práticas que podem favorecer o diálogo, a escuta e a participação das famílias no cotidiano educativo.

A discussão apresentada parte do princípio de que família e instituição possuem responsabilidades próprias, mas podem atuar de maneira colaborativa em favor da criança. Quando essa parceria é construída com respeito e confiança, amplia-se a possibilidade de oferecer à criança um ambiente educativo mais acolhedor, afetivo, inclusivo e significativo.

O ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O acolhimento constitui uma dimensão essencial do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. Mais do que receber a criança e seus familiares no espaço institucional, acolher significa estabelecer uma relação pautada na escuta, no respeito, na sensibilidade e na construção de vínculos. Trata-se de uma prática que deve estar presente desde o primeiro contato da família com a instituição e permanecer ao longo de toda a trajetória da criança.Quando uma família chega pela primeira vez a uma instituição de Educação Infantil, traz consigo expectativas, dúvidas, receios e diferentes experiências relacionadas à educação e aos cuidados com a criança. Para algumas famílias, deixar o filho ou a filha sob os cuidados de profissionais pode representar um momento de insegurança. Por esse motivo, a maneira como a instituição recebe essa família pode influenciar significativamente a relação que será construída posteriormente.

O acolhimento inicial precisa possibilitar que os familiares conheçam os profissionais, os espaços, a rotina e a proposta pedagógica da instituição. É importante que tenham oportunidades para fazer perguntas, apresentar informações sobre a criança e expressar suas expectativas. Essa aproximação contribui para diminuir inseguranças e favorece a construção de uma relação baseada na confiança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o trabalho nessa etapa envolve dimensões indissociáveis de cuidado e educação. Essa concepção amplia a compreensão sobre a função da instituição, que precisa considerar as necessidades físicas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças. Para isso, conhecer a realidade de cada criança e estabelecer diálogo com sua família torna-se fundamental.

O acolhimento também está relacionado à capacidade dos profissionais de reconhecer que cada criança possui um ritmo próprio. Algumas podem apresentar maior facilidade para estabelecer vínculos, enquanto outras necessitam de mais tempo para se sentir seguras em um novo ambiente. A parceria com a família pode auxiliar os professores a compreender essas características e a desenvolver estratégias que respeitem o processo individual de cada criança.

Nesse sentido, o período de adaptação não deve ser tratado como uma etapa exclusivamente centrada na criança. A família também passa por um processo de adaptação à instituição. Os responsáveis precisam compreender a rotina, conhecer os profissionais e perceber que suas dúvidas e preocupações podem ser expressas. Quando a instituição reconhece esses sentimentos e oferece suporte, favorece uma transição mais tranquila para todos os envolvidos.O acolhimento pode ocorrer por meio de diferentes ações. Conversas individuais, reuniões com as famílias, momentos de visita à instituição, apresentação dos profissionais, compartilhamento de informações sobre a rotina e registros das experiências das crianças são algumas possibilidades. Essas ações precisam ser planejadas de acordo com a realidade de cada instituição e devem ter como objetivo principal fortalecer os vínculos.

A comunicação desempenha papel central nesse processo. Informações relacionadas à alimentação, ao sono, às brincadeiras, às interações, às descobertas e às mudanças percebidas no comportamento da criança podem ser compartilhadas de maneira cuidadosa entre família e instituição. Essa troca permite que os adultos responsáveis pela criança construam uma compreensão mais ampla sobre suas experiências.

Entretanto, é importante destacar que a comunicação não deve ocorrer apenas quando existe algum problema. Uma relação de parceria também se constrói por meio do compartilhamento das conquistas e dos avanços da criança. Informar à família que a criança participou de uma brincadeira, realizou uma nova descoberta, demonstrou interesse por determinada atividade ou estabeleceu uma nova interação também constitui uma forma de acolhimento.

Outro elemento indispensável é a escuta. Escutar a família significa considerar suas falas e experiências como informações importantes para o trabalho educativo. Isso não significa aceitar todas as solicitações sem reflexão, mas criar condições para que diferentes perspectivas possam ser apresentadas e discutidas de forma respeitosa.

A escuta também exige uma postura livre de julgamentos. As famílias apresentam diferentes formas de organização, valores, costumes e condições de vida. O papel da instituição não é estabelecer um modelo único de família, mas garantir que todas sejam tratadas com dignidade e respeito. Essa postura é fundamental para a construção de uma Educação Infantil comprometida com a inclusão e com os direitos das crianças.

O acolhimento das famílias está diretamente relacionado à construção do sentimento de pertencimento. Quando os responsáveis percebem que sua presença é valorizada e que suas contribuições são consideradas, tendem a se aproximar mais da instituição. Esse sentimento também pode ser percebido pela criança, que identifica a existência de uma relação de confiança entre sua família e os profissionais que fazem parte de sua rotina.A instituição de Educação Infantil, portanto, precisa compreender que acolher é uma ação cotidiana. Um cumprimento na chegada, uma conversa atenta, a disponibilidade para ouvir uma preocupação ou o compartilhamento de uma conquista podem parecer atitudes simples, mas possuem grande significado na construção das relações.

O acolhimento também precisa fazer parte da gestão da instituição. Direção e coordenação pedagógica possuem papel importante na criação de uma cultura institucional baseada no respeito às famílias. Para isso, é necessário promover momentos de reflexão com os profissionais, avaliar as formas de comunicação utilizadas e buscar estratégias que ampliem a participação da comunidade.

Quando a instituição assume o acolhimento como princípio, transforma sua maneira de compreender as relações com as famílias. Deixa de enxergá-las apenas como participantes de eventos ou responsáveis pelo cumprimento de determinadas obrigações e passa a reconhecê-las como parceiras na construção de experiências educativas significativas.

Dessa maneira, o acolhimento constitui uma prática que ultrapassa os primeiros dias de frequência da criança. Ele está presente nas relações estabelecidas diariamente e representa uma condição importante para que família, criança e instituição construam vínculos de confiança. Uma Educação Infantil verdadeiramente acolhedora é aquela que reconhece a criança em sua singularidade e compreende que sua história familiar precisa ser conhecida, respeitada e valorizada no cotidiano educativo.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A participação da família no contexto da Educação Infantil constitui um importante elemento para a construção de uma educação que considere a criança em sua integralidade. Família e instituição educativa são espaços diferentes, com responsabilidades específicas, mas ambos exercem influência significativa nas experiências vivenciadas pela criança. Quando existe aproximação entre esses contextos, torna-se possível estabelecer uma relação de cooperação em benefício do desenvolvimento infantil.

A família é o primeiro espaço de convivência da criança e exerce papel importante na construção de sua identidade, de seus valores, de suas formas de comunicação e de suas relações sociais. Desde os primeiros anos de vida, a criança aprende por meio das interações estabelecidas com as pessoas que fazem parte de sua vida. Ao ingressar na Educação Infantil, ela amplia essas experiências e passa a conviver com diferentes adultos e outras crianças.

Nesse processo, os conhecimentos que a família possui sobre a criança são extremamente relevantes para os profissionais da instituição. Informações sobre hábitos, preferências, formas de comunicação, brincadeiras favoritas, alimentação, sono, medos, interesses e maneiras de expressar sentimentos podem contribuir para que o professor compreenda melhor cada criança e planeje experiências mais adequadas às suas necessidades.

A participação familiar, entretanto, precisa ser compreendida para além do acompanhamento das atividades escolares. Participar significa também estabelecer diálogo, compartilhar conhecimentos, acompanhar as experiências da criança e contribuir para a construção de uma relação de parceria. A instituição deve criar oportunidades para que essa participação aconteça de diferentes maneiras, considerando as possibilidades e condições de cada família.

Nem todas as famílias possuem disponibilidade para participar presencialmente de todas as atividades propostas pela instituição. Questões relacionadas ao trabalho, aos horários, ao transporte e às responsabilidades cotidianas podem dificultar a presença física. Por isso, uma instituição verdadeiramente participativa precisa oferecer diferentes possibilidades de interação, evitando interpretar a ausência em determinados momentos como falta de interesse pela educação da criança.

Reuniões, encontros individuais, rodas de conversa, projetos, atividades culturais, exposições, registros pedagógicos, momentos de brincadeira e propostas que envolvam conhecimentos trazidos pelas famílias podem contribuir para ampliar a participação. O importante é que essas ações não sejam realizadas apenas de maneira formal, mas estejam vinculadas a uma concepção de participação democrática e significativa.

A aproximação entre família e instituição também permite compartilhar informações sobre o desenvolvimento da criança. Os professores podem apresentar observações relacionadas às interações, à comunicação, à autonomia, às brincadeiras e às aprendizagens, enquanto os familiares podem relatar comportamentos e experiências observados em casa. Essa troca de informações contribui para uma compreensão mais ampla da criança.

É importante destacar que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira linear ou igual para todas as crianças. Cada uma possui características, ritmos e formas próprias de aprender e se desenvolver. A parceria com a família pode auxiliar a instituição a reconhecer essas singularidades e evitar comparações inadequadas entre as crianças.

A participação familiar também pode fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento da criança. Quando ela percebe que sua família demonstra interesse por suas experiências na instituição, pode sentir-se valorizada e reconhecida. Compartilhar com os familiares aquilo que vivenciou durante o dia, apresentar uma produção ou contar sobre uma brincadeira realizada são experiências que podem aproximar os diferentes contextos de vida da criança.

Outro aspecto importante é a valorização dos conhecimentos familiares. As famílias possuem saberes relacionados às suas culturas, profissões, histórias, tradições, brincadeiras, músicas, receitas e diferentes práticas sociais. Esses conhecimentos podem enriquecer o currículo da Educação Infantil e ampliar as experiências oferecidas às crianças.

Ao possibilitar que as famílias compartilhem seus conhecimentos, a instituição também demonstra que reconhece a diversidade existente em sua comunidade. Essa atitude contribui para combater preconceitos e estereótipos e favorece a construção de práticas pedagógicas que respeitem diferentes formas de viver e de organizar a vida familiar.

A participação das famílias também pode contribuir para a continuidade das aprendizagens entre os diferentes espaços frequentados pela criança. Isso não significa transformar a família em responsável pelas atividades pedagógicas da instituição, mas estabelecer possibilidades para que as experiências da criança possam ser valorizadas em diferentes contextos.Nesse sentido, a comunicação entre família e escola precisa ser baseada na clareza e no respeito. Os profissionais devem utilizar uma linguagem acessível, evitando excesso de termos técnicos que possam dificultar a compreensão dos familiares. Da mesma forma, é necessário considerar as falas das famílias como parte importante do processo de acompanhamento da criança.

A parceria também se torna especialmente importante diante de situações que exigem maior atenção. Quando a criança apresenta dificuldades de interação, comunicação, alimentação, sono ou participação nas propostas, por exemplo, o diálogo com a família pode contribuir para compreender melhor o contexto e pensar estratégias adequadas. Essas conversas precisam ocorrer com sensibilidade, evitando culpabilizações e julgamentos.

A instituição de Educação Infantil deve compreender que a família não é apenas destinatária das informações produzidas pela escola. Ela também é sujeito participante do processo educativo. Por isso, é necessário criar espaços em que possa falar, sugerir, questionar e contribuir para a construção das práticas institucionais.

A gestão escolar possui papel fundamental na consolidação dessa perspectiva. Ao promover espaços democráticos de participação, estimular o diálogo e valorizar a presença das famílias, a gestão contribui para construir uma comunidade educativa mais integrada. A participação deixa, assim, de ser uma ação eventual e passa a fazer parte da cultura institucional.

Outro ponto importante é a construção de relações baseadas na confiança. A família precisa sentir que pode procurar a instituição quando tiver dúvidas, preocupações ou sugestões. Da mesma forma, os profissionais precisam encontrar nas famílias parceiras dispostas a dialogar sobre as experiências das crianças. Essa confiança não surge imediatamente; ela é construída por meio de atitudes coerentes e respeitosas ao longo do tempo.

Portanto, a participação da família na Educação Infantil constitui uma dimensão importante para o desenvolvimento integral da criança. Ao compartilhar informações, experiências e conhecimentos, família e instituição ampliam as possibilidades de compreender e atender às necessidades infantis. Mais do que aproximar dois espaços, essa parceria contribui para construir uma rede de relações capaz de favorecer segurança, autonomia, aprendizagem e bem-estar.

Assim, reconhecer a família como parceira significa compreender que a educação da criança acontece em diferentes espaços e que o diálogo entre esses contextos pode tornar as experiências infantis mais significativas. Uma instituição que promove a participação familiar fortalece não apenas sua relação com os responsáveis, mas também as condições para que cada criança seja acolhida, respeitada e valorizada em seu processo de desenvolvimento.

ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de uma relação próxima entre família e instituição de Educação Infantil exige ações intencionais e permanentes. Embora a parceria seja reconhecida como importante para o desenvolvimento da criança, ela não acontece de maneira automática. É necessário que a instituição crie condições para que as famílias sejam acolhidas, escutadas e convidadas a participar de diferentes momentos da vida educativa.

Uma das primeiras estratégias consiste em estabelecer uma comunicação aberta e respeitosa. Desde o momento da matrícula, os profissionais podem buscar conhecer a criança e sua família, criando oportunidades para o compartilhamento de informações. Conversas iniciais, entrevistas, reuniões e momentos de acolhimento possibilitam compreender aspectos importantes da história e da rotina da criança.

A comunicação precisa ser contínua e não ocorrer somente quando há dificuldades. Informar as famílias sobre as conquistas, descobertas, interesses e experiências das crianças contribui para aproximá-las do cotidiano institucional. Pequenos relatos sobre uma brincadeira, uma interação ou uma nova conquista podem demonstrar que os profissionais acompanham atentamente o desenvolvimento infantil.

Outra estratégia importante é a realização de reuniões que sejam verdadeiramente espaços de diálogo. Reuniões centradas apenas na transmissão de informações podem limitar a participação dos familiares. É possível organizar encontros nos quais as famílias tenham oportunidade de apresentar dúvidas, sugestões, expectativas e experiências. Dessa maneira, a reunião passa a constituir um espaço de escuta e construção coletiva.

As atividades de integração também podem contribuir para fortalecer os vínculos. Oficinas, momentos de leitura, brincadeiras, apresentações culturais, exposições de produções infantis e encontros temáticos são possibilidades de aproximar as famílias da instituição. Entretanto, essas atividades precisam evitar uma participação meramente simbólica, garantindo que os familiares tenham espaço para contribuir de maneira significativa.

A valorização das histórias e dos conhecimentos das famílias constitui outra possibilidade pedagógica. Os profissionais podem convidar familiares para compartilhar músicas, brincadeiras tradicionais, histórias, profissões, experiências culturais ou outros conhecimentos que possam enriquecer as experiências das crianças. Essa prática contribui para valorizar a diversidade e mostrar às crianças que os conhecimentos presentes em suas famílias também possuem importância.

Os registros pedagógicos podem ser utilizados como instrumentos de aproximação. Fotografias, relatos, portfólios, produções infantis e outros registros permitem que as famílias conheçam aspectos do cotidiano que nem sempre conseguem acompanhar presencialmente. Esses materiais possibilitam visualizar processos de aprendizagem e desenvolvimento, valorizando o percurso de cada criança.

É importante, contudo, que os registros sejam utilizados de forma ética e cuidadosa, preservando a privacidade das crianças e respeitando as orientações da instituição. O objetivo deve ser aproximar as famílias das experiências infantis e favorecer o diálogo sobre os processos vivenciados pelas crianças.

Outra estratégia consiste na criação de canais de comunicação adequados à realidade da comunidade. Além dos encontros presenciais, a instituição pode utilizar recursos digitais, comunicados, agendas, murais e outros meios disponíveis. O importante é garantir que a comunicação seja acessível, clara e respeitosa, considerando as diferentes condições de acesso das famílias.

A escuta individual também merece destaque. Algumas questões relacionadas à criança podem exigir conversas reservadas entre profissionais e familiares. Nessas situações, é fundamental preservar a privacidade, demonstrar empatia e evitar julgamentos. O objetivo deve ser compreender a situação e buscar, conjuntamente, possibilidades que favoreçam o bem-estar da criança.

A instituição também pode desenvolver projetos que envolvam a participação das famílias ao longo de determinado período. Projetos relacionados à literatura, música, brincadeiras, cultura, alimentação, meio ambiente ou memória familiar, por exemplo, podem criar oportunidades para que os responsáveis contribuam com diferentes conhecimentos e experiências.

A participação familiar pode ainda estar relacionada à construção coletiva das ações institucionais. Conselhos, reuniões e outros espaços de participação da comunidade podem possibilitar que as famílias conheçam melhor o funcionamento da instituição e contribuam para discutir questões relacionadas ao cotidiano educativo. Essa participação fortalece princípios democráticos e amplia o sentimento de pertencimento.

Para que essas estratégias sejam efetivas, é necessário considerar que as famílias possuem diferentes possibilidades de participação. Uma instituição acolhedora não deve estabelecer um único padrão de envolvimento. Algumas famílias poderão participar presencialmente com frequência; outras contribuirão por meio de mensagens, conversas rápidas, envio de materiais ou compartilhamento de conhecimentos. Todas essas formas podem ser valorizadas.

A linguagem utilizada pelos profissionais também precisa ser considerada. Uma comunicação excessivamente técnica pode afastar os familiares e dificultar o diálogo. Por isso, é importante utilizar uma linguagem clara, acolhedora e acessível, explicando conceitos pedagógicos quando necessário e evitando transformar a comunicação em uma relação unilateral.

Outro aspecto essencial é a formação dos profissionais. A construção de uma relação democrática com as famílias requer conhecimentos e reflexões sobre infância, diversidade, relações humanas, comunicação e participação. Momentos de formação continuada podem contribuir para que a equipe reflita sobre suas próprias práticas e identifique maneiras de tornar o acolhimento mais efetivo.

A gestão institucional também possui responsabilidade nesse processo. Cabe à equipe gestora promover uma cultura de acolhimento, apoiar os profissionais e criar condições para que as famílias sejam efetivamente incluídas nas ações da instituição. Isso envolve organizar tempos, espaços e estratégias de participação compatíveis com a realidade da comunidade.

É necessário ainda reconhecer que conflitos podem surgir na relação entre família e instituição. Diferentes expectativas sobre a educação da criança, comunicação inadequada ou interpretações distintas de determinadas situações podem gerar tensões. Nesses momentos, o diálogo deve ser priorizado, buscando compreender os diferentes pontos de vista e construir encaminhamentos que tenham como referência o interesse e os direitos da criança.

A parceria não significa ausência de conflitos, mas capacidade de enfrentá-los de maneira respeitosa e construtiva. Quando a instituição demonstra abertura para ouvir e explicar suas decisões, cria condições para que situações de divergência sejam transformadas em oportunidades de aprendizagem e fortalecimento das relações.

Nesse contexto, acolhimento e participação estão diretamente relacionados. Uma família que se sente respeitada e escutada tende a encontrar mais possibilidades de aproximação com a instituição. Da mesma forma, uma instituição que valoriza a participação familiar amplia sua capacidade de acolher diferentes histórias, necessidades e perspectivas.

Portanto, fortalecer a relação entre família e instituição exige mais do que organizar eventos pontuais. É necessário construir uma cultura institucional baseada na escuta, no diálogo, no respeito e na corresponsabilidade. Quando essas práticas fazem parte do cotidiano, a Educação Infantil torna-se um espaço no qual crianças e famílias podem sentir-se pertencentes e valorizadas.

As estratégias de aproximação precisam, assim, estar articuladas ao projeto pedagógico da instituição e às necessidades reais da comunidade. Não existe uma única forma de estabelecer essa parceria. Cada instituição precisa observar sua realidade, conhecer suas famílias e construir, coletivamente, formas de participação que sejam possíveis, significativas e respeitosas.

Dessa maneira, o fortalecimento da relação entre família e instituição representa uma ação importante para a qualidade da Educação Infantil. Ao criar espaços de diálogo e participação, a instituição amplia suas possibilidades de conhecer as crianças, valorizar suas histórias e desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis às suas necessidades e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a participação e o acolhimento das famílias constituem dimensões fundamentais para a construção de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança. A família representa um dos principais contextos de convivência e formação da criança e, por isso, seus conhecimentos, experiências e contribuições precisam ser reconhecidos e valorizados pela instituição educativa.

O acolhimento das famílias não deve ser compreendido apenas como uma ação realizada no período de adaptação ou no primeiro contato com a instituição. Trata-se de uma atitude que precisa estar presente no cotidiano, manifestando-se por meio da escuta, do diálogo, do respeito, da atenção e da disponibilidade dos profissionais para estabelecer relações de confiança. Quando a família se sente acolhida, respeitada e valorizada, ampliam-se as possibilidades de construção de uma parceria significativa.

Ao longo da reflexão, também foi possível perceber que a participação familiar vai além da presença em reuniões, festas e eventos. Participar significa ter a oportunidade de dialogar, compartilhar informações, apresentar sugestões, contribuir com conhecimentos e acompanhar as experiências vivenciadas pela criança. Para que isso aconteça, a instituição precisa criar diferentes espaços e estratégias de participação, considerando as possibilidades e as características de cada família.

A relação entre família e instituição precisa ser construída com base na corresponsabilidade, sem confundir ou substituir os papéis de cada uma. Família e escola possuem funções específicas, mas podem atuar de maneira articulada para favorecer o bem-estar, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Essa parceria permite que os profissionais conheçam melhor cada criança e possam considerar suas histórias, necessidades, interesses e potencialidades no planejamento das práticas pedagógicas.Outro aspecto relevante diz respeito ao respeito à diversidade familiar. As instituições de Educação Infantil atendem crianças pertencentes a diferentes contextos sociais, culturais e familiares. Dessa forma, acolher significa reconhecer essa diversidade e evitar padrões únicos de organização familiar. Uma prática educativa inclusiva precisa valorizar diferentes histórias e formas de constituição das famílias, garantindo que todas sejam tratadas com respeito e dignidade.

As estratégias apresentadas demonstram que existem diversas possibilidades para aproximar as famílias da instituição, como reuniões participativas, rodas de conversa, projetos, oficinas, registros pedagógicos, momentos de integração, comunicação cotidiana e espaços democráticos de participação. Entretanto, mais importante do que a quantidade de ações realizadas é a intencionalidade presente em cada uma delas. A participação precisa ser significativa e contribuir efetivamente para a construção de vínculos.

Nesse processo, os profissionais da Educação Infantil desempenham papel essencial. Uma postura acolhedora, ética e sensível pode favorecer a confiança das famílias e fortalecer as relações estabelecidas com a instituição. Da mesma forma, a gestão escolar precisa promover uma cultura institucional que valorize o diálogo, a escuta e a participação, oferecendo condições para que os profissionais desenvolvam práticas de acolhimento de maneira permanente.

Também é necessário reconhecer que a construção da parceria entre família e instituição pode envolver desafios e divergências. Diferentes expectativas, dificuldades de comunicação e distintas formas de compreender a educação da criança podem gerar conflitos. Entretanto, quando existe abertura para o diálogo e respeito às diferentes perspectivas, esses desafios podem ser enfrentados de maneira construtiva, tendo como referência principal os direitos, as necessidades e o bem-estar da criança.

Conclui-se, portanto, que acolher a família é também acolher a história, a identidade e as experiências da criança. Uma instituição que abre espaço para a participação familiar amplia as possibilidades de construir uma Educação Infantil mais democrática, afetiva, inclusiva e significativa. A criança se beneficia quando percebe que os adultos que fazem parte de sua vida estabelecem relações de respeito, confiança e colaboração.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

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

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

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

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

AUTOR:ROSÂNGELA RAMOS DE JESUS

RESUMO

A brincadeira constitui uma experiência fundamental na infância e ocupa papel de destaque no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Por meio do brincar, a criança explora o ambiente, estabelece relações, desenvolve a imaginação, expressa sentimentos, amplia sua linguagem e constrói conhecimentos a partir de experiências significativas. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e o papel do professor na organização de espaços, tempos e experiências que valorizem o brincar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos e documentos que abordam a infância, o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. A reflexão evidencia que brincar não representa apenas uma atividade de entretenimento, mas constitui uma forma própria de expressão, interação e aprendizagem durante a infância. As brincadeiras possibilitam experiências relacionadas aos aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais, contribuindo para a construção da autonomia e da identidade infantil. Destaca-se ainda a importância da intencionalidade pedagógica do professor, que deve proporcionar ambientes seguros, acolhedores, desafiadores e ricos em possibilidades de exploração, sem retirar da criança o protagonismo de suas experiências. Conclui-se que garantir o direito de brincar é fundamental para uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral, reconhecendo a criança como sujeito ativo, criativo, competente e capaz de construir conhecimentos por meio das interações e das experiências lúdicas.

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

ABSTRACT

Play is a fundamental experience in childhood and plays an important role in children's development and learning in Early Childhood Education. Through play, children explore their environment, establish relationships, develop imagination, express feelings, expand language, and construct knowledge through meaningful experiences. In this sense, this article aims to reflect on the importance of play in Early Childhood Education, highlighting its contributions to children's integral development and the teacher's role in organizing spaces, time, and experiences that value play. This is a bibliographic study based on research and educational documents addressing childhood, child development, and pedagogical practices in Early Childhood Education. The discussion demonstrates that play is not merely an entertainment activity, but rather a fundamental form of expression, interaction, and learning during childhood. Playful experiences contribute to cognitive, motor, emotional, social, and cultural development, as well as to the construction of children's autonomy and identity. The study also emphasizes the importance of teachers' pedagogical intentionality in providing safe, welcoming, challenging, and stimulating environments while preserving children's protagonism in their own experiences. It is concluded that guaranteeing children's right to play is essential for Early Childhood Education committed to integral development, recognizing children as active, creative, competent subjects capable of constructing knowledge through interactions and playful experiences.

Keywords: Early Childhood Education. Play. Childhood. Learning. Child Development.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado por descobertas, interações, aprendizagens e intensas transformações. Nesse processo, a brincadeira ocupa um lugar de grande importância, pois constitui uma das principais formas pelas quais a criança conhece a si mesma, estabelece relações com outras pessoas e compreende o mundo ao seu redor. Na Educação Infantil, brincar não deve ser entendido apenas como uma atividade destinada ao entretenimento, mas como uma experiência essencial para o desenvolvimento integral e para a construção de conhecimentos.

A criança aprende enquanto brinca, experimenta, observa, imagina, cria e interage. Ao participar de diferentes brincadeiras, ela tem a oportunidade de explorar objetos, espaços, movimentos, sons, linguagens e relações sociais. Essas experiências possibilitam o desenvolvimento de diferentes habilidades e favorecem a construção da autonomia, da criatividade, da comunicação e da capacidade de resolver situações presentes no cotidiano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. O documento estabelece que as crianças devem ter oportunidades de brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, ampliando e diversificando suas possibilidades de acesso a produções culturais e experiências. Dessa forma, o brincar ocupa uma posição central nas práticas pedagógicas destinadas à primeira infância.

Além disso, a BNCC define as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Essa perspectiva reforça a necessidade de organizar o cotidiano escolar de maneira que as crianças tenham tempo e espaço para brincar, interagir e participar ativamente das experiências propostas.

O brincar possibilita à criança assumir diferentes papéis, representar situações vivenciadas e criar realidades imaginárias. Nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, uma criança pode representar o papel de professora, médico, cozinheira, mãe, pai, motorista ou qualquer outro personagem de seu interesse. Essas experiências permitem que ela reelabore situações do cotidiano e desenvolva diferentes formas de expressão.

As brincadeiras também favorecem a socialização. Ao brincar com outras crianças, é necessário compartilhar objetos, negociar regras, esperar a vez, comunicar desejos e lidar com diferentes opiniões. Dessa maneira, as situações lúdicas constituem oportunidades importantes para a construção de relações sociais e para o desenvolvimento de atitudes relacionadas à cooperação, ao respeito e à convivência.

No âmbito do desenvolvimento motor, as brincadeiras que envolvem correr, pular, dançar, equilibrar-se, subir, descer, arremessar e manipular objetos contribuem para que a criança conheça e amplie as possibilidades de seu próprio corpo. A exploração corporal é especialmente importante nos primeiros anos de vida, quando a criança está desenvolvendo gradativamente sua coordenação, equilíbrio e percepção corporal.

O brincar também possui uma importante dimensão afetiva e emocional. Durante as experiências lúdicas, a criança expressa sentimentos, desejos, medos e expectativas. As brincadeiras podem ajudá-la a elaborar situações vivenciadas e a experimentar diferentes formas de lidar com emoções. Nesse processo, a presença atenta do professor é fundamental para oferecer segurança e apoio quando necessário.

Outro aspecto relevante refere-se à criatividade. Quando a criança recebe liberdade para imaginar e criar suas próprias brincadeiras, pode transformar objetos simples em diferentes elementos. Uma caixa pode se tornar uma casa, um carro ou um barco; um pedaço de tecido pode representar uma capa, uma cama ou uma fantasia. Essas possibilidades demonstram a capacidade infantil de atribuir novos significados aos objetos e situações.

Por essa razão, a organização dos ambientes da Educação Infantil precisa favorecer a exploração e a autonomia. Espaços diversificados, materiais acessíveis e possibilidades de escolha permitem que as crianças desenvolvam suas próprias iniciativas. O ambiente educativo deve ser planejado de forma a oferecer segurança, mas também desafios adequados à faixa etária.

Nesse contexto, o professor desempenha papel essencial. Sua função não é controlar todas as brincadeiras ou transformar cada experiência lúdica em uma atividade dirigida. É necessário reconhecer o protagonismo infantil e, ao mesmo tempo, utilizar a observação e a intencionalidade pedagógica para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Observar as crianças enquanto brincam permite ao professor conhecer seus interesses, formas de comunicação, relações sociais, dificuldades e potencialidades. Essas observações podem contribuir para o planejamento de novas experiências e para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades do grupo.

A valorização do brincar também implica reconhecer que as crianças possuem diferentes formas de participar das experiências. Algumas podem demonstrar preferência por brincadeiras de movimento, enquanto outras podem se envolver mais intensamente com construções, desenhos, histórias, músicas ou brincadeiras simbólicas. O professor precisa considerar essas diferenças e oferecer um repertório diversificado de possibilidades.

Outro ponto importante é a valorização das brincadeiras presentes na cultura das famílias e comunidades. Cantigas, jogos tradicionais, brincadeiras de roda e outras manifestações culturais podem ser incorporadas às experiências pedagógicas, contribuindo para a valorização da identidade das crianças e para a preservação de conhecimentos transmitidos entre gerações.

Dessa maneira, a brincadeira precisa ocupar um lugar efetivo na rotina da Educação Infantil. Não deve ser utilizada somente como recompensa, intervalo entre atividades ou estratégia para preencher o tempo. Brincar é uma experiência educativa em si mesma e constitui uma das formas mais significativas de participação da criança no processo de aprendizagem.

A presente reflexão parte, portanto, da compreensão de que o brincar é um direito da criança e uma necessidade fundamental da infância. Garantir esse direito significa oferecer condições para que meninos e meninas possam brincar livremente, criar, imaginar, explorar e interagir, respeitando suas características e seus diferentes ritmos de desenvolvimento.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da brincadeira na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral e para os processos de aprendizagem das crianças. Busca-se também refletir sobre o papel do professor e da instituição na organização de ambientes e experiências que favoreçam o brincar como prática cotidiana.

A discussão proposta pretende contribuir para uma compreensão mais ampla da brincadeira como elemento essencial da prática pedagógica. Valorizar o brincar significa reconhecer a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem e compreender que, por meio das experiências lúdicas, ela constrói conhecimentos, estabelece vínculos, desenvolve habilidades e atribui significados às experiências que vivencia.

O BRINCAR COMO ELEMENTO ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A brincadeira ocupa um lugar central na vida da criança e constitui uma experiência indispensável para seu desenvolvimento. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram interesse em explorar objetos, movimentos, sons, pessoas e diferentes espaços. Essas explorações, muitas vezes realizadas de maneira espontânea, representam importantes oportunidades para que conheçam o ambiente e construam conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo.

Na Educação Infantil, compreender o brincar como elemento essencial significa reconhecer que a criança possui uma maneira própria de aprender. Diferentemente de uma perspectiva centrada exclusivamente na transmissão de informações, o brincar possibilita que a criança participe ativamente das experiências, faça escolhas, formule hipóteses, experimente possibilidades e construa significados a partir daquilo que vivencia.

Quando uma criança brinca com blocos de construção, por exemplo, ela pode explorar tamanhos, formas, equilíbrio e espaço. Ao tentar construir uma torre, precisa observar, experimentar diferentes possibilidades e lidar com situações em que sua construção pode cair. Nesse processo, desenvolve estratégias, modifica suas ações e aprende com a experiência. Uma atividade aparentemente simples pode envolver diferentes processos de pensamento.

As brincadeiras simbólicas também apresentam grande importância. Ao brincar de casinha, escola, mercado, médico ou outros papéis presentes em seu cotidiano, a criança representa situações que conhece e cria novas possibilidades. O faz de conta permite que ela utilize a imaginação e desenvolva a capacidade de representar pessoas, objetos e acontecimentos mesmo quando eles não estão presentes.

Essa capacidade de representação contribui para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Durante o faz de conta, as crianças conversam, criam histórias, estabelecem personagens, combinam regras e utilizam diferentes formas de comunicação. A linguagem passa a ser utilizada não apenas para expressar necessidades imediatas, mas também para construir narrativas e organizar as próprias brincadeiras.

O desenvolvimento social também está diretamente relacionado às experiências lúdicas. Quando duas ou mais crianças brincam juntas, precisam estabelecer formas de convivência. Podem surgir divergências sobre quem utilizará determinado brinquedo, quais serão as regras ou qual papel cada participante assumirá. Essas situações fazem parte do processo de aprendizagem social e podem ser mediadas pelo professor quando necessário.A convivência durante as brincadeiras favorece a aprendizagem de atitudes como compartilhar, cooperar, esperar, negociar e respeitar. Gradativamente, as crianças começam a compreender que seus desejos não são os únicos existentes no grupo e que é necessário considerar também as necessidades e ideias dos colegas.

O desenvolvimento emocional também pode ser favorecido pelas experiências lúdicas. Brincando, a criança pode expressar sentimentos e representar situações que fazem parte de sua realidade. O faz de conta pode permitir, por exemplo, que uma criança represente uma ida ao médico, uma mudança de casa, a chegada de um irmão ou outras experiências que tenham despertado diferentes emoções.

A brincadeira oferece, portanto, um espaço no qual a criança pode experimentar diferentes sentimentos em um contexto de segurança. Pode sentir alegria, surpresa, medo, frustração e satisfação, aprendendo gradativamente a reconhecer e expressar essas emoções. A presença sensível do professor contribui para que essas experiências sejam acolhidas.

O desenvolvimento motor também encontra no brincar inúmeras possibilidades. Brincadeiras que envolvem correr, saltar, rastejar, equilibrar-se, subir, descer, lançar e transportar objetos permitem que a criança explore as capacidades de seu corpo. Essas experiências contribuem para a coordenação motora, o equilíbrio, a orientação espacial e a percepção corporal.

Para os bebês e crianças bem pequenas, a exploração corporal e sensorial possui importância ainda maior. Brincar com diferentes texturas, sons, objetos e movimentos permite ampliar as experiências sensoriais e favorece a descoberta das possibilidades do próprio corpo. O professor precisa garantir que essas explorações ocorram em ambientes seguros e adequados às características das crianças.

A criatividade também é amplamente estimulada pelo brincar. Quando as crianças possuem liberdade para criar suas próprias brincadeiras, podem transformar objetos e espaços conforme sua imaginação. Um pedaço de papel pode virar um avião; uma caixa pode transformar-se em uma casa; tecidos podem tornar-se roupas, cobertores ou cenários para diferentes histórias.Essas experiências demonstram que a criança não precisa de brinquedos sofisticados para brincar. Materiais simples e objetos não estruturados podem proporcionar experiências extremamente ricas quando são disponibilizados em ambientes que favoreçam a criatividade e a autonomia.

A brincadeira também contribui para a construção da identidade infantil. Ao escolher o que brincar, com quem brincar e quais papéis assumir, a criança expressa preferências, interesses e características próprias. Ao mesmo tempo, entra em contato com diferentes formas de ser e de agir, ampliando sua compreensão sobre si mesma e sobre as outras pessoas.

As brincadeiras tradicionais possuem igualmente uma importante dimensão cultural. Cantigas de roda, amarelinha, cirandas, jogos com palavras, brincadeiras de perseguição e outras manifestações fazem parte do patrimônio cultural de diferentes comunidades. Ao trazer essas experiências para a instituição, o professor contribui para preservar e valorizar conhecimentos construídos ao longo das gerações.

É importante também considerar as brincadeiras trazidas pelas próprias crianças. Muitas vezes, elas chegam à instituição com repertórios construídos em casa, na comunidade, com irmãos, familiares ou outras crianças. Valorizar esses conhecimentos significa reconhecer que a criança já possui experiências culturais antes de ingressar na escola.

A diversidade das brincadeiras também precisa ser considerada. É necessário oferecer experiências que contemplem diferentes interesses e possibilidades de participação, evitando restringir determinadas brincadeiras a meninos ou meninas. Todos devem ter oportunidade de explorar movimentos, construções, jogos simbólicos, músicas, histórias e diferentes materiais.

Nesse sentido, o brincar também pode contribuir para a construção de relações mais inclusivas. Crianças com diferentes características e necessidades precisam encontrar condições para participar das experiências lúdicas. Cabe ao professor adaptar materiais, espaços ou regras quando necessário, garantindo que todas possam participar e desenvolver suas potencialidades.

Outro aspecto fundamental é o tempo destinado às brincadeiras. Para que uma experiência lúdica seja significativa, a criança precisa ter tempo suficiente para explorar, criar e desenvolver suas ideias. Interrupções constantes podem impedir que uma brincadeira se desenvolva e que as crianças construam narrativas mais complexas.

Por isso, o planejamento da rotina deve garantir momentos destinados ao brincar livre e também propostas lúdicas planejadas pelo professor. Essas duas formas de experiência podem coexistir e se complementar, desde que o protagonismo infantil seja preservado.O brincar, portanto, não deve ser visto como uma atividade secundária ou como um recurso utilizado apenas para tornar as aulas mais agradáveis. Ele constitui uma experiência essencial da infância e uma importante forma de aprendizagem. Ao brincar, a criança movimenta-se, pensa, imagina, comunica-se, cria, interage e constrói conhecimentos.

Dessa maneira, garantir o direito à brincadeira significa respeitar a própria condição infantil. Uma Educação Infantil de qualidade precisa reconhecer que brincar é parte fundamental da vida das crianças e deve estar presente de maneira intencional, planejada e significativa no cotidiano da instituição.

Ao valorizar as experiências lúdicas, a instituição contribui para que a criança seja reconhecida como protagonista de sua aprendizagem. O brincar permite que ela explore o mundo a partir de sua curiosidade, desenvolva diferentes capacidades e construa relações significativas, tornando o processo educativo mais próximo das necessidades e características da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a brincadeira ocupa um lugar fundamental na Educação Infantil e constitui uma das principais formas de expressão, interação, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Brincar não representa apenas uma atividade destinada ao entretenimento, mas uma experiência por meio da qual a criança explora o mundo, constrói conhecimentos, desenvolve sua criatividade e estabelece relações com outras pessoas.

Ao brincar, a criança mobiliza diferentes dimensões de seu desenvolvimento. As experiências lúdicas favorecem aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais e comunicativos, possibilitando que a criança desenvolva gradativamente sua autonomia, sua identidade e sua capacidade de interagir com o ambiente. Dessa forma, garantir oportunidades de brincar significa respeitar as características próprias da infância e reconhecer a criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

As brincadeiras também possibilitam que as crianças expressem sentimentos, desejos, ideias e experiências. Por meio do faz de conta, dos jogos, das brincadeiras corporais, das construções, das músicas e de diferentes formas de exploração, elas criam significados e representam situações presentes em seu cotidiano. Essas experiências precisam ser valorizadas pelos profissionais da Educação Infantil como importantes fontes de aprendizagem e conhecimento sobre as crianças.

Nesse contexto, o professor desempenha papel essencial. Sua atuação deve envolver a organização de espaços, tempos e materiais que favoreçam experiências diversificadas, seguras e desafiadoras. Ao mesmo tempo, é necessário respeitar o protagonismo infantil, permitindo que as crianças façam escolhas, criem suas próprias brincadeiras e desenvolvam diferentes possibilidades de exploração.

A intencionalidade pedagógica não significa controlar todas as ações das crianças ou transformar o brincar em uma atividade rigidamente conduzida. Significa observar, planejar e criar condições para que as experiências lúdicas sejam cada vez mais significativas. O professor pode intervir quando necessário, ampliar o repertório das crianças e propor novos desafios, sem retirar delas a liberdade de criar e imaginar.

Outro aspecto importante é a organização dos espaços. Ambientes acolhedores, acessíveis e ricos em possibilidades de exploração favorecem a autonomia e a criatividade. Materiais simples, objetos do cotidiano, elementos da natureza, brinquedos e recursos diversos podem proporcionar experiências significativas quando disponibilizados de maneira intencional e adequada às características das crianças.

Também se destaca a importância de valorizar as brincadeiras culturais e os conhecimentos trazidos pelas famílias e pela comunidade. Cantigas, jogos tradicionais, brincadeiras de roda e outras manifestações podem ampliar o repertório infantil e contribuir para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento.

Conclui-se que o brincar precisa estar presente de maneira efetiva na rotina da Educação Infantil, não como um intervalo entre as atividades consideradas importantes, mas como uma experiência essencial do processo educativo. Garantir tempo, espaço e condições adequadas para brincar é reconhecer um direito fundamental da criança e assumir o compromisso com uma educação que respeite suas necessidades, interesses e formas próprias de aprender.

Portanto, investir na valorização das brincadeiras significa investir no desenvolvimento integral das crianças. Uma Educação Infantil que reconhece o valor do brincar possibilita experiências mais significativas, favorece a autonomia, estimula a criatividade e fortalece as relações sociais. Cabe à instituição e aos profissionais assegurar que todas as crianças tenham oportunidades de brincar, criar, imaginar, explorar e aprender em ambientes acolhedores e inclusivos.

Por fim, compreender a brincadeira como elemento essencial da Educação Infantil é reconhecer que a criança aprende enquanto brinca e brinca enquanto constrói sua compreensão sobre o mundo. Dessa maneira, o brincar deve ser valorizado como princípio da prática pedagógica e como uma experiência indispensável para uma infância marcada por descobertas, relações, criatividade, participação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

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

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

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

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

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SONS, RITMOS E MOVIMENTOS COMO POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

AUTOR:ROSILENE CARDOSO MENDES DOS SANTOS

RESUMO

A música está presente em diferentes momentos da vida das crianças e constitui uma importante possibilidade de expressão, interação, comunicação e aprendizagem na Educação Infantil. Por meio dos sons, ritmos, cantigas, movimentos e experiências musicais, as crianças podem desenvolver diferentes habilidades e ampliar suas formas de perceber e compreender o mundo. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da música na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de experiências pedagógicas significativas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos e documentos educacionais que abordam a infância, a música, o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas. As experiências musicais podem favorecer o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da percepção auditiva, da memória, da criatividade, da expressão corporal e das relações sociais. A música também possibilita o contato com diferentes manifestações culturais, contribuindo para a valorização da identidade e da diversidade. Nesse processo, o professor desempenha papel importante ao planejar experiências que envolvam cantigas, sons, ritmos, movimentos, instrumentos musicais e objetos do cotidiano, respeitando os interesses e as possibilidades das crianças. Conclui-se que a música, quando inserida de forma significativa no cotidiano da Educação Infantil, contribui para ampliar as experiências de aprendizagem, fortalecer as interações e favorecer o desenvolvimento integral da criança, tornando o ambiente educativo mais acolhedor, criativo e participativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Música. Sons. Ritmo. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Music is present in different moments of children's lives and represents an important possibility for expression, interaction, communication, and learning in Early Childhood Education. Through sounds, rhythms, songs, movements, and musical experiences, children can develop different skills and expand their ways of perceiving and understanding the world. In this context, this article aims to reflect on the importance of music in Early Childhood Education, highlighting its contributions to children's integral development and to the construction of meaningful pedagogical experiences. This is a bibliographic study based on research and educational documents addressing childhood, music, child development, and pedagogical practices. Musical experiences can contribute to the development of language, motor coordination, auditory perception, memory, creativity, body expression, and social relationships. Music also enables children to come into contact with different cultural manifestations, contributing to the appreciation of identity and diversity. In this process, teachers play an important role by planning experiences involving songs, sounds, rhythms, movements, musical instruments, and everyday objects, while respecting children's interests and abilities. It is concluded that music, when meaningfully integrated into the daily routine of Early Childhood Education, contributes to expanding learning experiences, strengthening interactions, and promoting children's integral development, making the educational environment more welcoming, creative, and participatory.

Keywords: Early Childhood Education. Music. Sounds. Rhythm. Child Development.

INTRODUÇÃO

A música faz parte da vida humana desde os primeiros momentos da existência e está presente nas mais diferentes culturas, comunidades e experiências sociais. Na infância, ela assume um significado especial, pois está relacionada às primeiras formas de comunicação, expressão corporal, interação e exploração do ambiente. Na Educação Infantil, as experiências musicais podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando momentos de descoberta, criatividade, movimento e aprendizagem.

Desde muito pequenas, as crianças demonstram interesse pelos sons que estão ao seu redor. A voz dos adultos, os sons dos objetos, os ruídos do ambiente, as cantigas, as palmas e os movimentos corporais constituem experiências que despertam a curiosidade infantil. A criança observa, escuta, repete, cria e transforma os sons, construindo gradativamente novas formas de expressão e comunicação.

Nesse contexto, a música não deve ser utilizada na Educação Infantil apenas como recurso para organizar a rotina ou acompanhar determinadas atividades. Embora as canções possam ser utilizadas em momentos de chegada, alimentação, higiene, descanso ou organização, suas possibilidades pedagógicas são muito mais amplas. A música pode constituir uma experiência de exploração, criação, expressão e interação, permitindo que as crianças participem ativamente das propostas.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das diferentes linguagens na Educação Infantil e estabelece experiências que possibilitam às crianças explorar sons, formas, cores, gestos, movimentos e diferentes manifestações artísticas. Nesse sentido, a música pode estar articulada às experiências relacionadas ao corpo, à linguagem, às artes, às relações sociais e à exploração do ambiente.

As experiências musicais também favorecem o desenvolvimento da percepção auditiva. Ao ouvir diferentes sons, a criança começa a perceber características como intensidade, duração, ritmo e timbre. Essas experiências podem ser realizadas com instrumentos musicais, objetos do cotidiano, elementos da natureza ou com o próprio corpo, ampliando o repertório sonoro infantil.

O corpo também ocupa lugar importante nas experiências musicais. Dançar, bater palmas, balançar o corpo, caminhar seguindo determinado ritmo, imitar movimentos e criar gestos são formas pelas quais a criança participa da música. Essas experiências favorecem a consciência corporal e possibilitam o desenvolvimento da coordenação motora e da expressão.

A música também possui relação significativa com o desenvolvimento da linguagem. Cantigas, parlendas, rimas e canções possibilitam que as crianças entrem em contato com diferentes palavras, sons e estruturas linguísticas. Ao cantar e repetir determinadas expressões, ampliam seu repertório oral e desenvolvem novas formas de comunicação.

Outro aspecto relevante é a memória. Muitas crianças conseguem lembrar trechos de músicas, sequências de movimentos e palavras presentes em cantigas mesmo depois de algum tempo. A repetição, característica comum das experiências musicais infantis, possibilita que elas reconheçam padrões e participem progressivamente de maneira mais autônoma.

A criatividade constitui outra importante contribuição da música. Não é necessário limitar as crianças à reprodução de músicas prontas. Elas podem ser convidadas a produzir sons, inventar ritmos, criar movimentos, experimentar instrumentos e construir pequenas composições coletivas. Essas experiências permitem que percebam que também são capazes de produzir música.

A exploração de objetos do cotidiano pode ampliar ainda mais essas possibilidades. Panelas, potes, tampas, caixas, papéis, garrafas e outros objetos podem produzir sons diferentes quando manipulados de maneiras diversas. Com orientação e segurança, esses materiais podem ser utilizados para que as crianças investiguem as características dos sons e criem sequências rítmicas.

A música também contribui para a socialização. Ao cantar e participar de experiências musicais coletivas, as crianças precisam ouvir umas às outras, acompanhar determinados ritmos, esperar momentos de participação e compartilhar materiais. Essas experiências favorecem a convivência e fortalecem os vínculos entre os integrantes do grupo.

Além disso, a música constitui uma importante forma de valorização cultural. Cada comunidade possui cantigas, ritmos, músicas, danças e manifestações próprias. Levar essas experiências para a instituição de Educação Infantil permite que as crianças conheçam diferentes expressões culturais e reconheçam a diversidade presente na sociedade.

A participação das famílias também pode enriquecer esse processo. Os familiares podem compartilhar cantigas, músicas e brincadeiras musicais que fazem parte de suas histórias e tradições. Dessa maneira, a instituição amplia o repertório das crianças e estabelece relações entre suas experiências familiares e o cotidiano educativo.

O professor possui papel essencial na construção dessas experiências. É responsabilidade do educador organizar situações que permitam às crianças ouvir, explorar, criar, movimentar-se e expressar-se por meio da música. Para isso, é importante observar os interesses do grupo e planejar propostas adequadas à faixa etária e às características das crianças.

A intencionalidade pedagógica não significa transformar a música em uma atividade rígida. Ao contrário, o professor precisa garantir espaço para a espontaneidade, para a experimentação e para as criações infantis. Uma proposta musical pode ter objetivos definidos, mas deve permitir que cada criança participe de acordo com suas possibilidades.

Na Educação Infantil, também é importante respeitar diferentes formas de participação. Algumas crianças podem cantar, enquanto outras preferem acompanhar com movimentos ou observar inicialmente. Algumas podem demonstrar maior interesse pelos instrumentos, enquanto outras podem envolver-se mais com danças e gestos. Essas diferenças fazem parte da diversidade infantil e precisam ser respeitadas.

A organização dos espaços também influencia a qualidade das experiências musicais. Ambientes que possibilitam movimento, exploração e acesso a diferentes materiais favorecem a participação das crianças. Quando os recursos estão disponíveis de maneira adequada, elas podem experimentar diferentes possibilidades e desenvolver maior autonomia.

Nesse sentido, a música pode estar presente tanto em propostas planejadas quanto em momentos espontâneos do cotidiano. Uma criança que começa a cantar enquanto brinca, por exemplo, está utilizando a música como forma de expressão. O professor pode observar essa manifestação e, posteriormente, ampliar a experiência com novas possibilidades.

A música também pode ser integrada a outras linguagens. Uma canção pode inspirar movimentos corporais, desenhos, pinturas, histórias, dramatizações e brincadeiras. Essa articulação amplia as experiências das crianças e possibilita que diferentes formas de expressão sejam utilizadas de maneira integrada.

Diante desse contexto, torna-se necessário compreender a música como uma linguagem que possui valor próprio na Educação Infantil. Sua presença não precisa estar condicionada à realização de outras atividades. Ouvir, cantar, criar sons, movimentar-se e experimentar ritmos são experiências significativas por si mesmas e contribuem para o desenvolvimento das crianças.Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da música na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, para a aprendizagem e para a construção de experiências pedagógicas significativas. Busca-se também discutir o papel do professor na organização de práticas musicais que valorizem a criatividade, a expressão, o movimento, a interação e a participação infantil.

A reflexão proposta parte da compreensão de que a música pode tornar o cotidiano da Educação Infantil mais rico em experiências e possibilidades de expressão. Ao oferecer oportunidades para que as crianças escutem, experimentem, criem e compartilhem sons e movimentos, a instituição contribui para uma educação que respeita as diferentes formas de aprender e se expressar durante a infância.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música constitui uma importante linguagem na infância e pode estar presente no cotidiano da Educação Infantil de diferentes maneiras. Cantar, ouvir, dançar, produzir sons, explorar ritmos e movimentar o corpo são experiências que permitem à criança comunicar-se e relacionar-se com o mundo. Por meio dessas experiências, ela não apenas reproduz sons, mas também experimenta, cria, interpreta e atribui significados àquilo que vivencia.

Desde os primeiros meses de vida, a criança entra em contato com diferentes manifestações sonoras. A voz dos familiares, as canções de ninar, os sons produzidos pelos objetos e os ruídos presentes no ambiente fazem parte de suas primeiras experiências auditivas. Aos poucos, a criança começa a reconhecer determinados sons, demonstrar preferências, repetir vocalizações e responder corporalmente aos estímulos musicais.

Na Educação Infantil, essas experiências podem ser ampliadas por meio de propostas que permitam a exploração sonora. O professor pode disponibilizar instrumentos musicais simples, objetos do cotidiano e diferentes materiais para que as crianças descubram as possibilidades de produção de sons. Essa exploração contribui para desenvolver a atenção, a curiosidade e a percepção auditiva.

A música também possibilita que a criança experimente diferentes ritmos. Palmas, batidas dos pés, movimentos corporais e instrumentos de percussão podem ser utilizados para acompanhar músicas e criar sequências. Essas experiências permitem que as crianças percebam regularidades e diferenças, desenvolvendo gradativamente sua percepção temporal e rítmica.O corpo participa intensamente das experiências musicais. Ao ouvir uma música, a criança pode balançar-se, dançar, correr, pular ou realizar movimentos com as mãos. Essas manifestações demonstram que a música é percebida não apenas pelos ouvidos, mas também pelo corpo. A expressão corporal constitui, portanto, uma dimensão importante das experiências musicais na infância.

As cantigas e músicas infantis também favorecem o desenvolvimento da linguagem oral. A repetição de palavras, rimas, sons e pequenas frases possibilita ampliar o repertório linguístico das crianças. Muitas vezes, elas aprendem novas palavras por meio de canções e passam a utilizá-las em diferentes situações de comunicação.

As parlendas, cantigas de roda e brincadeiras cantadas possuem ainda grande potencial para o desenvolvimento da oralidade. Ao repetir versos, acompanhar ritmos e participar coletivamente das propostas, as crianças exercitam a memória e a comunicação, além de estabelecerem relações com outras crianças.

A música também pode favorecer a concentração e a atenção. Ao acompanhar determinada sequência sonora, a criança precisa ouvir e perceber mudanças. Atividades que envolvem parar e continuar, aumentar ou diminuir o ritmo, reconhecer sons ou identificar instrumentos podem contribuir para ampliar a capacidade de escuta.

Outro elemento importante é a memória musical. Crianças pequenas demonstram frequentemente grande capacidade de memorizar melodias, refrões e sequências de movimentos. A repetição das músicas cria familiaridade e permite que elas participem cada vez mais ativamente das experiências.

Entretanto, é importante evitar que o trabalho musical seja limitado à repetição de músicas prontas. Embora cantar músicas conhecidas seja uma experiência importante, as crianças também precisam ter oportunidades para criar. Produzir sons com o próprio corpo, inventar ritmos, criar letras, experimentar instrumentos e combinar diferentes sons são possibilidades que valorizam a autoria infantil.

A criação musical permite que a criança perceba que também pode ser produtora de cultura. Quando inventa uma música ou uma sequência rítmica, ela expressa ideias e sentimentos e compartilha suas produções com o grupo. O professor pode valorizar essas criações, registrando-as ou retomando-as em outros momentos.

Os materiais utilizados nas experiências musicais não precisam ser sofisticados. Objetos do cotidiano podem transformar-se em instrumentos quando utilizados de maneira segura. Potes, tampas, caixas, colheres de madeira, papéis e outros materiais podem produzir sons variados. A exploração desses objetos estimula a curiosidade e amplia a percepção das crianças sobre as propriedades sonoras dos materiais.

O ambiente também pode ser utilizado como fonte de sons. O som da chuva, do vento, das folhas, dos pássaros e de diferentes objetos presentes na escola pode ser explorado pelas crianças. Essa proposta contribui para desenvolver uma atitude investigativa, levando-as a observar e identificar os sons presentes no cotidiano.

A música também possibilita experiências relacionadas à cultura. Diferentes povos e comunidades possuem formas próprias de produzir e vivenciar música. Apresentar às crianças diferentes ritmos, instrumentos, cantigas e manifestações culturais amplia seu repertório e contribui para o reconhecimento da diversidade.

Nesse processo, é importante valorizar as manifestações culturais presentes nas famílias. As crianças podem trazer para a instituição músicas e cantigas conhecidas em suas casas, possibilitando que esses conhecimentos sejam compartilhados com o grupo. Essa prática fortalece os vínculos entre família, criança e instituição e valoriza as experiências culturais da comunidade.

A música também pode favorecer a inclusão. Diferentes crianças podem participar das experiências musicais utilizando diversas formas de expressão. Algumas podem cantar, outras movimentar-se, tocar instrumentos, produzir sons ou simplesmente acompanhar atentamente. O professor deve organizar as propostas de modo que todos tenham possibilidades de participação.

O respeito às diferentes formas de participação é especialmente importante na Educação Infantil, pois cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento e diferentes maneiras de se expressar. A música oferece um campo amplo de possibilidades e permite que cada uma encontre formas próprias de envolvimento.

A experiência musical também pode favorecer o fortalecimento dos vínculos afetivos. Cantar junto, dançar em grupo e participar de brincadeiras musicais são experiências que promovem aproximação entre crianças e adultos. A música pode contribuir para tornar determinados momentos da rotina mais acolhedores e prazerosos.

É importante, porém, que sua utilização não fique restrita aos momentos de transição da rotina. Embora músicas sejam úteis para organizar a chegada, a saída, a alimentação ou outros momentos, é necessário reconhecer seu potencial como experiência educativa e artística.

A música pode ainda ser articulada com outras linguagens. Uma canção pode inspirar uma pintura, uma dança pode gerar uma história, um ritmo pode ser representado por movimentos e uma experiência sonora pode resultar em uma produção visual. Essas articulações permitem que as crianças expressem suas ideias utilizando diferentes linguagens.

Nesse sentido, trabalhar com música na Educação Infantil significa criar oportunidades para ouvir, explorar, experimentar, criar e compartilhar. O objetivo não é formar pequenos músicos, mas garantir experiências que contribuam para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da expressão e da capacidade de interação.

A música, portanto, precisa ser compreendida como uma linguagem que amplia as possibilidades de participação infantil. Quando as crianças têm liberdade para experimentar sons e movimentos, podem construir conhecimentos de maneira ativa e significativa.Cabe ao professor reconhecer essas possibilidades e planejar experiências que respeitem a infância. A observação atenta das manifestações das crianças permite identificar seus interesses e ampliar progressivamente o repertório musical do grupo.

Dessa forma, a música torna-se uma experiência que ultrapassa a simples reprodução de canções. Ela envolve escuta, movimento, criação, interação, cultura e expressão. Ao integrar essas dimensões ao cotidiano da Educação Infantil, a instituição oferece às crianças oportunidades para desenvolver diferentes capacidades e construir relações mais significativas com o mundo que as cerca.

A MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A música possui grande potencial para contribuir com o desenvolvimento integral da criança, pois envolve diferentes dimensões que se relacionam e se complementam durante as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Ao cantar, ouvir, dançar, produzir sons e explorar ritmos, a criança mobiliza aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e comunicativos, construindo aprendizagens de maneira ativa e significativa.

No desenvolvimento cognitivo, as experiências musicais podem estimular a atenção, a memória, a percepção e a capacidade de estabelecer relações. Ao acompanhar uma sequência de sons ou identificar mudanças em uma música, a criança precisa observar, escutar e antecipar determinados acontecimentos. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de processos importantes para a aprendizagem.

A memória é especialmente mobilizada nas atividades musicais. As crianças conseguem memorizar melodias, palavras, refrões e sequências de movimentos, muitas vezes repetindo espontaneamente aquilo que aprenderam. A repetição presente nas cantigas e brincadeiras musicais cria oportunidades para que elas consolidem conhecimentos e ampliem gradativamente sua participação.

A música também favorece o desenvolvimento da linguagem. Canções, parlendas, rimas e histórias cantadas possibilitam que as crianças tenham contato com diferentes palavras e formas de organização da linguagem. Ao cantar, elas experimentam sons, ritmos e palavras, desenvolvendo gradativamente sua capacidade de expressão oral.Para as crianças pequenas, cantar pode ser uma maneira prazerosa de ampliar o repertório linguístico. Muitas vezes, uma palavra nova aprendida em uma música passa a ser utilizada em outras situações. O contexto lúdico facilita a participação e permite que a criança experimente a linguagem sem a pressão de uma atividade formal.

O desenvolvimento motor também é favorecido pelas experiências musicais. Movimentos realizados ao acompanhar músicas permitem que a criança explore diferentes possibilidades corporais. Dançar, bater palmas, caminhar, pular, girar e movimentar braços e pernas são ações que contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora e da consciência corporal.

Nas experiências com instrumentos, a criança também desenvolve habilidades relacionadas à coordenação motora fina. Segurar, bater, chacoalhar, tocar e manipular diferentes instrumentos ou objetos exige controle dos movimentos e atenção às respostas produzidas pelos materiais.

A música também está relacionada ao desenvolvimento da percepção auditiva. Ao explorar sons diferentes, as crianças podem perceber que alguns são fortes, fracos, longos, curtos, graves ou agudos. Essas descobertas contribuem para ampliar a capacidade de escuta e a atenção aos detalhes presentes no ambiente.

As experiências sonoras podem ainda estimular a curiosidade e a investigação. Quando uma criança descobre que diferentes objetos produzem sons diferentes, começa a formular perguntas e experimentar maneiras de produzir novos efeitos. O professor pode aproveitar essa curiosidade para propor experiências de investigação sonora.

No campo afetivo, a música pode contribuir para a expressão de sentimentos. Algumas músicas despertam alegria, tranquilidade, entusiasmo ou diferentes lembranças. As crianças podem utilizar o canto e o movimento como formas de expressar aquilo que sentem, especialmente quando ainda estão desenvolvendo outras formas de comunicação.

As experiências musicais coletivas também favorecem a socialização. Cantar em grupo, realizar movimentos sincronizados e compartilhar instrumentos exige atenção aos colegas e respeito aos diferentes momentos de participação. Essas situações contribuem para o desenvolvimento da cooperação e do sentimento de pertencimento ao grupo.

Durante uma roda musical, por exemplo, as crianças podem aprender gradativamente a esperar sua vez, acompanhar o ritmo coletivo e ouvir a participação dos colegas. Essas aprendizagens sociais acontecem de forma integrada à experiência lúdica.A música também pode fortalecer vínculos entre crianças e professores. Cantar juntos, realizar brincadeiras de movimento e criar sons coletivamente são experiências que possibilitam aproximação e interação. A presença do adulto como participante da proposta demonstra às crianças que suas manifestações são valorizadas.

Outro aspecto importante está relacionado à criatividade. A música oferece inúmeras possibilidades para que a criança crie. Ela pode inventar sons, ritmos, movimentos e letras, combinando elementos de diferentes maneiras. Essas experiências favorecem a imaginação e permitem que a criança perceba que pode produzir algo próprio.

O professor pode estimular essa criatividade por meio de perguntas simples, como: "Que som podemos fazer com este objeto?", "Como podemos acompanhar esta música?" ou "Que movimento combina com este ritmo?". Perguntas desse tipo permitem que as crianças experimentem sem existir necessariamente uma única resposta correta.

A música também pode contribuir para a construção da autonomia. Quando as crianças podem escolher instrumentos, músicas, movimentos ou formas de participação, desenvolvem gradativamente sua capacidade de tomar decisões. O professor deve criar condições para que essas escolhas sejam possíveis dentro de limites seguros e adequados.

A dimensão cultural da música merece igualmente atenção. As crianças entram em contato com manifestações musicais presentes em suas famílias e comunidades e podem conhecer outras formas de expressão. Essa diversidade contribui para ampliar o repertório cultural e favorecer o respeito às diferentes identidades.

Trabalhar diferentes manifestações musicais também pode contribuir para uma educação que valorize a diversidade. Ao apresentar músicas de diferentes regiões, grupos culturais e contextos sociais, o professor amplia as experiências das crianças e possibilita que conheçam diferentes formas de produzir e vivenciar a música.

A música pode ainda ser utilizada em propostas que integrem diferentes campos de experiência. Uma brincadeira musical pode envolver o corpo, a linguagem, a exploração de objetos, as relações sociais e as manifestações artísticas simultaneamente. Essa integração aproxima-se da própria natureza da aprendizagem na primeira infância, que ocorre de maneira articulada.

Também é possível utilizar a música para explorar conceitos presentes no cotidiano infantil. Sequências, repetições, diferentes intensidades, velocidades e padrões rítmicos podem ser experimentados de maneira concreta e prazerosa. Entretanto, essas experiências devem preservar o caráter lúdico e significativo da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo possibilitou compreender que a música constitui uma importante linguagem na Educação Infantil e apresenta contribuições significativas para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio dos sons, ritmos, cantigas, movimentos, instrumentos e diferentes experiências musicais, a criança encontra possibilidades para expressar sentimentos, comunicar ideias, estabelecer relações e construir conhecimentos.

A música está presente na vida das crianças desde os primeiros anos e pode assumir diferentes funções no cotidiano educativo. Entretanto, seu papel não deve ser limitado à organização da rotina ou à utilização de canções para marcar determinados momentos do dia. A música precisa ser reconhecida como uma experiência artística, cultural, corporal e educativa, capaz de proporcionar às crianças oportunidades de criação, exploração e participação.

As experiências musicais favorecem diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. A percepção auditiva, a memória, a atenção, a linguagem, a coordenação motora, a criatividade e as relações sociais podem ser estimuladas por meio de propostas que envolvam escuta, canto, movimento e produção sonora. Essas aprendizagens acontecem de maneira integrada e respeitam a forma própria como as crianças aprendem e se relacionam com o mundo.Também foi possível destacar a importância do movimento nas experiências musicais. Dançar, bater palmas, acompanhar ritmos, criar gestos e explorar diferentes possibilidades corporais permite que a criança desenvolva maior consciência sobre seu próprio corpo. Essas experiências contribuem para a autonomia e para a expressão corporal, possibilitando que a criança encontre diferentes maneiras de participar.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de criação. As crianças precisam ter oportunidades não apenas para reproduzir músicas conhecidas, mas também para inventar sons, ritmos, movimentos e pequenas composições. Quando a criança cria, ela se reconhece como participante ativa da experiência musical e desenvolve sua imaginação e criatividade.

A utilização de materiais simples e objetos do cotidiano também amplia as possibilidades pedagógicas. Instrumentos musicais, elementos da natureza e objetos diversos podem ser utilizados para investigar sons e construir experiências. Dessa maneira, o trabalho com música não depende necessariamente de recursos sofisticados, mas de planejamento, criatividade e intencionalidade por parte do professor.

A música também possibilita valorizar a cultura e a diversidade. Cantigas, ritmos, danças e manifestações musicais presentes nas famílias e comunidades podem integrar o cotidiano da instituição, permitindo que as crianças conheçam diferentes formas de expressão. Essa valorização contribui para a construção da identidade e para o reconhecimento da diversidade cultural.

Nesse contexto, o professor possui papel fundamental. Cabe a ele organizar ambientes, tempos e materiais que favoreçam experiências musicais diversificadas, respeitando os interesses, as necessidades e os diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças. Sua atuação deve favorecer a exploração e a criação, sem transformar a experiência musical em uma atividade rígida e excessivamente dirigida.

É igualmente importante reconhecer as diferentes formas de participação infantil. Nem todas as crianças irão cantar, dançar ou utilizar instrumentos da mesma maneira. Algumas poderão participar por meio de movimentos, outras pela escuta, pela observação ou pela produção de sons. Todas essas formas de envolvimento precisam ser valorizadas.

A música também pode contribuir para a construção de relações mais afetivas no ambiente educativo. Experiências coletivas de canto, dança e exploração sonora favorecem a aproximação entre crianças e adultos e podem fortalecer os vínculos do grupo. Dessa forma, a música contribui não apenas para aprendizagens específicas, mas também para a construção de um ambiente mais acolhedor e participativo.

Conclui-se, portanto, que a música deve ocupar um espaço significativo na Educação Infantil, sendo compreendida como uma linguagem capaz de integrar corpo, emoção, pensamento, cultura e relações sociais. Sua presença no cotidiano pode ampliar as experiências das crianças e favorecer processos de aprendizagem mais prazerosos e significativos.

Por fim, valorizar a música na Educação Infantil significa reconhecer as crianças como sujeitos capazes de ouvir, criar, experimentar e produzir cultura. Cabe às instituições educativas garantir experiências musicais diversificadas, acessíveis e significativas, nas quais cada criança possa participar de acordo com suas possibilidades e interesses.

Assim, investir em práticas musicais de qualidade representa investir no desenvolvimento integral da criança e em uma Educação Infantil que respeite as múltiplas linguagens da infância. A música, quando vivenciada de forma intencional, criativa e participativa, transforma o cotidiano educativo em um espaço de descobertas, expressão, interação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

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

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 e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. 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.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. São Paulo: Summus, 1988.

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

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas: Papirus, 2003.

A BELEZA E AS DELÍCIAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EXPRESSÃO E SENSIBILIDADE

AUTOR:KATIA MIRANDA SOARES

RESUMO

O presente estudo investiga a relevância pedagógica do ensino da arte no contexto da Educação Infantil, compreendendo-a como um pilar essencial para a formação integral dos alunos. O objetivo fundamental consiste em examinar de que maneira as diferentes manifestações artísticas — artes visuais, música, movimento e dramatização — favorecem a construção da subjetividade, o raciocínio e a autonomia na primeira infância. O procedimento metodológico adotado fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, alicerçada em autores de referência no campo da psicologia histórico-cultural, da filosofia da educação e da pedagogia contemporânea. Os resultados apontam que a vivência artística estimula a percepção estética, a coordenação, o pensamento divergente e a socialização, inserindo ativamente o aluno no universo cultural. Conclui-se que o fazer artístico na escola precisa ser planejado com rigor e intencionalidade pedagógica, valorizando a inventividade e a sensibilidade inerentes a essa fase do desenvolvimento humano, combatendo posturas reducionistas e mecânicas no ambiente escolar

Palavras-chave: Arte. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil. Expressão criativa.

ABSTRACT

This study investigates the pedagogical relevance of art education in the context of Early Childhood Education, understanding it as an essential pillar for the integral formation of students. The fundamental objective is to examine how different artistic manifestations—visual arts, music, movement, and dramatization—foster the construction of subjectivity, reasoning, and autonomy in early childhood. The methodological procedure adopted is based on a qualitative bibliographic literature review, grounded in reference authors from the fields of historicalcultural psychology, philosophy of education, and contemporary pedagogy. The results indicate that artistic experience stimulates aesthetic perception, coordination, divergent thinking, and

socialization, actively integrating the student into the cultural universe. It is concluded that artistic practice at school must be planned with rigor and pedagogical intentionality, valuing the inventiveness and sensitivity inherent to this stage of human development, combating reductionist and mechanical approaches in the school environment. Keywords: Art. Early Childhood Education. Child development. Creative expression.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, configurada como a primeira etapa da educação básica, assume a responsabilidade ímpar de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, estético e social. É nessa fase precursora que os alicerces da personalidade, da cognição e da socialização começam a ser erguidos de maneira mais intensa, moldando a forma como o indivíduo passará a interagir com o mundo ao seu redor. Dentro desse ecossistema formativo, a arte deixa de ocupar um espaço periférico para se estabelecer como uma linguagem estruturante, operando como um canal primordial por meio do qual a criança descobre a si mesma, interpreta a realidade, exterioriza seus sentimentos e se integra ativamente ao patrimônio cultural da humanidade. Aproximando-se da essência sensível dessa etapa, Ostetto (2000, p. 25) ressalta que "viver a arte na escola infantil é abrir espaço para a alegria, para o prazer do conhecimento construído com as próprias mãos e com a própria imaginação, resgatando a beleza inerente ao ato de aprender". Apesar dos avanços normativos e legais que reconhecem a centralidade das interações e da brincadeira — das quais a arte é parte indissociável —, o problema central que impulsiona esta pesquisa reside na persistência de práticas pedagógicas reducionistas no cotidiano de muitas instituições de ensino. Com frequência alarmante, as propostas artísticas ainda são tratadas como meros passatempos, atividades de preenchimento de tempo ocioso, apêndices decorativos ou ferramentas utilitárias a serviço de datas comemorativas, totalmente desprovidas de intencionalidade pedagógica consistente.

EMBASAMENTO TEÓRICO

A sustentação teórica da presença da arte na escola encontra respaldo sólido na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1998, p. 11), para quem "a criação artística é uma forma de atividade humana que se manifesta onde quer que o homem combine, crie e modifique elementos da realidade, fazendo emergir algo novo". Para o autor, a imaginação e a criação não se constituem como dons inatos restritos a mentes privilegiadas, mas sim como funções psicológicas superiores que se desenvolvem social e culturalmente. Na mesma direção analítica, a contribuição clássica de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1977, p. 45) demonstra que "o processo de criação artística na infância é um reflexo fiel do desenvolvimento global da criança", funcionando como um verdadeiro termômetro de suas capacidades intelectuais, emocionais e motoras. Por meio do manuseio de matérias-primas diversificadas, a criança exterioriza seus pensamentos e suas frustrações. Os autores enfatizam que o foco pedagógico deve residir estritamente na vivência do processo criador, e não na obtenção de um resultado final padronizado. Ampliando essa discussão para o campo da filosofia e da estética educacional, Ana Mae Barbosa (2001, p. 18) propõe a Proposta Triangular, argumentando que "ensinar arte na contemporaneidade exige articular o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização histórica, garantindo que o aluno decodifique o universo visual que o cerca". Complementando essa visão, Duarte Júnior (2010, p. 32) pontua que "a educação estética é indispensável para que o ser humano não se torne um autômato funcional, resgatando a sensibilidade como via primacial de conhecimento". Ademais, as diretrizes educacionais vigentes no país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ratificam que as experiências artísticas precisam assegurar oportunidades para que os alunos ampliem seus saberes sobre a diversidade estética, compreendendo a cultura como patrimônio comum.

A inserção qualificada da arte no cotidiano escolar esbarra cotidianamente em barreiras de ordem estrutural, conceitual e político-pedagógica que restringem drasticamente o seu alcance formativo. Sobre essa problemática, Kishimoto (2005, p. 64) alerta que "a escola, muitas vezes, fragmenta o saber infantil em nome de uma racionalidade escolar rígida, sufocando a ludicidade e a expressão artística espontânea". Dentre os principais desafios que obstaculizam a prática pedagógica emancipatória, destacam-se: A marginalização curricular e a hipervalorização do letramento precoce: Em diversas unidades de ensino, observa-se uma pressão sistêmica voltada quase que exclusivamente à antecipação de conteúdos formais. Nesse modelo tecnicista, as atividades artísticas são empurradas para as margens do planejamento. A utilização massiva de estereótipos visuais e cópias: A reprodução recorrente de desenhos mimeografados e moldes prontos restringe a inventividade e impõe padrões visuais adultos, o que, segundo Barbosa (2001), anula a expressão original do aluno e destrói sua autoconfiança criativa. A defasagem crônica na formação docente: Grande parte dos educadores que atuam na primeira infância carece de capacitação específica ou suporte metodológico adequado para explorar de maneira integrada as diferentes linguagens da arte. A escassez de recursos materiais e infraestrutura inadequada: A ausência de ateliês, salas multiuso e materiais plásticos diversificados limita drasticamente as possibilidades de experimentação sensorial das crianças**REFLEXÃO E OLHAR OBSERVADOR** A observação atenta e sistemática da rotina de uma turma na Educação Infantil revela um contraste evidente e, muitas vezes, doloroso entre a pulsão criativa natural da infância e a rigidez estrutural dos espaços escolares tradicionais. Quando são disponibilizados recursos variados, ricos e instigantes — tais como tintas de texturas densas, massas modeláveis, argila fresca, pincéis de diferentes espessuras, papéis variados e elementos recolhidos diretamente da natureza —, o interesse infantil não se volta para o rigor técnico ou para a busca de uma perfeição formal adulta, mas sim para a investigação sensorial pura, o deslumbramento tátil e a descoberta lúdica.

Conforme aponta Horn (2004, p. 50), "o espaço escolar fala, ensina e convida à ação; quando restrito e empobrecido, limita as potencialidades expressivas da criança". Sob um olhar observador desprovido de preconceitos utilitários, percebe-se nitidamente que o ato de criar funciona, na verdade, como uma modalidade complexa de pensamento em ação. A criança não está apenas "brincando de sujar as mãos"; ela está organizando suas vivências cotidianas, elaborando seus medos internos, exteriorizando alegrias profundas e aprendendo a negociar o espaço coletivo ao dividir materiais, pincéis, tintas e ideias com os seus pares. Restringir a arte a cópias mecânicas de moldes prontos significa mutilar essa inclinação natural à investigação intelectual e sensível, enviando ao aluno a mensagem sutil de que sua subjetividade não tem valor. Aprofundando essa análise sob a ótica do cotidiano escolar, nota-se que a beleza e as delícias do fazer artístico emergem justamente nos momentos de liberdade orientada, onde o erro não é punido, mas compreendido como parte do percurso investigativo. Quando a criança mistura o azul com o amarelo e se espanta com o verde que surge diante de seus olhos, ela está exercitando o pensamento científico e estético de forma integrada. Em contrapartida, a imposição de um modelo único — como uma nuvem obrigatoriamente azul ou uma árvore idêntica à do modelo na lousa — amarra a imaginação e instaura a frustração precoce. A reflexão que se impõe a partir desse diagnóstico aponta para a urgência inadiável de resgatar a função humanizadora e política do ensino. A arte na infância não tem como meta utilitária a formação antecipada de artistas plásticos profissionais, mas a lapidação de indivíduos sensíveis, capazes de pensar com autonomia absoluta, de questionar as estruturas dadas e de interagir com o mundo de maneira empática. Como bem sintetiza Martins (2008, p. 73), "a beleza da arte na escola reside na sua capacidade singular de tocar a alma infantil, transformando o cotidiano em um território de infinitas possibilidades de invenção e afeto". Observar a criança criando é, portanto, testemunhar a potência da vida em estado puro, lembrando aos educadores que a sensibilidade não é um adereço supérfluo, mas o alicerce fundamental de toda cognição verdadeira.

A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO DO PROFESSOR: INSTRUMENTOS DE ESCUTA E MEDIAÇÃO

No contexto de uma pedagogia voltada à valorização da expressão e da sensibilidade infantil, a prática da observação e do registro docente deixa de ser um mero ato burocrático de controle para se converter no coração da ação pedagógica. Conforme argumenta Hoffmann (2012, p. 88), "observar as crianças significa acolher suas linguagens, decifrar seus gestos e silêncios, compreendendo os caminhos singulares pelos quais constroem significados sobre o mundo". Na Educação Infantil, onde a linguagem verbal muitas vezes ainda se encontra em pleno processo de estruturação, a arte manifesta-se como o canal privilegiado por meio do qual a criança exterioriza suas hipóteses, seus conflitos e seus desejos. Cabe ao professor assumir uma postura de escuta sensível, exercitando o olhar atento para capturar o processo criativo em curso, em vez de focar apenas no produto final entregue ao término da atividade. O registro pedagógico fundamentado — que pode se dar por meio de portfólios, diários de bordo, fotografias intencionais e gravações em vídeo — atua como um espelho retrovisor e prospectivo da prática docente. Por intermédio da documentação pedagógica, inspirada nas premissas da abordagem de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1999), o professor torna visível o pensamento da criança, permitindo que as famílias e a própria instituição compreendam o percurso intelectual e estético vivenciado pelos alunos. Registrar o traçado que se modifica, a escolha deliberada de uma cor, a forma como a criança manipula a argila ou o modo como interage e negocia com o colega ao compartilhar os materiais são indícios preciosos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Dessa forma, observar e registrar exigem do educador uma mudança profunda de paradigma: sair da posição de avaliador punitivo para a de pesquisador da infância. Como destaca Zabalza (2004, p. 112), "o diário do professor e a observação sistemática transformam a sala de aula em um laboratório vivo de reflexão na ação". Quando o docente documenta o fazer artístico com intencionalidade, ele descobre que a arte na educação infantil não é um momento isolado da rotina, mas um documento vivo da inteligência criadora da criança, subsidiando o planejamento de novas experiências que respeitem a beleza, as delícias e a profundidade da primeira infância.

O verdadeiro poder da arte reside na sua capacidade singular de articular cognição e afeto, operando como uma linguagem que transcende a racionalidade instrumental. Sobre essa potência formativa, Vigotski (2009, p. 95) afirma que "a criação artística é uma forma de comportamento que se baseia na capacidade do cérebro de combinar e transformar elementos da realidade, sendo fundamental para o desenvolvimento de formas superiores de pensamento e conduta na criança". Dessa forma, quando a criança pinta, modela ou dramatiza, ela não está apenas ocupando o tempo ou produzindo um objeto decorativo, mas exercitando funções psicológicas complexas. A imaginação artística atua como um motor genuíno do desenvolvimento intelectual, permitindo que o aluno reorganize suas vivências cotidianas, antecipe possibilidades inéditas e construa uma autonomia crítica frente à realidade que o cerca. Ampliando essa perspectiva, compreende-se que o fazer artístico na infância funciona como um laboratório do pensamento divergente. Em um mundo educacional frequentemente polarizado por respostas certas e padronizadas, a arte oferece o espaço inestimável da multiplicidade, onde não há um único caminho correto, mas infinitas soluções criativas para um mesmo problema estético ou expressivo. Ao escolher cores, texturas, ritmos e movimentos, a criança toma decisões autônomas, argumenta consigo mesma sobre suas escolhas e desenvolve uma resiliência cognitiva ímpar ao lidar com o erro, ressignificando-o como parte inerente do processo de descobertaAdemais, a dimensão afetiva que permeia o ato criador cumpre um papel terapêutico e organizador da psique. A criança pequena muitas vezes carece de repertório verbal maduro para traduzir em palavras seus medos, suas angústias, seus encantamentos e suas frustrações. É por meio do traço vigoroso no papel, da massa amassada com força ou do personagem encarnado no faz de conta que esses sentimentos encontram vazão e forma. A arte acolhe o indizível, transformando o caos interno em uma produção estética dotada de sentido. Assim, o desenvolvimento infantil promovido pela arte não é fragmentado; ele integra, de maneira indissociável, a inteligência, a sensibilidade, a ética e a emoção, assegurando que o sujeito se construa em sua máxima plenitude humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico, teórico e reflexivo desenvolvido ao longo deste estudo permitiu compreender de maneira aprofundada que a arte na Educação Infantil não constitui um mero adereço curricular ou um passatempo desprovido de seriedade, mas sim um eixo estruturante e indispensável para o desenvolvimento integral do aluno. Ao longo da pesquisa, constatou-se que as linguagens artísticas — englobando as artes visuais, a música, o movimento corporal e a dramatização — operam como instrumentos fundamentais de cognição, decodificação da realidade, expressão subjetiva e inserção cultural. Longe de limitar-se à repetição mecânica de traços ou à mera distração, o fazer artístico na primeira infância convoca a criança a pensar o mundo por meio da imaginação, a elaborar seus afetos e a construir repertórios estéticos essenciais para a sua emancipação intelectual. No entanto, a investigação também evidenciou que a consolidação de uma prática pedagógica verdadeiramente emancipatória ainda enfrenta obstáculos severos no chão da escola. A persistência de matrizes curriculares tecnicistas, a hipervalorização de uma alfabetização formal precoce e excludente, o uso recorrente de estereótipos visuais e cópias padronizadas, bem como as deficiências na formação continuada dos docentes e a escassez de recursos materiais adequados, configuram barreiras que precisam ser urgentemente superadas. Tais impasses revelam um descompasso alarmante entre as diretrizes legais que defendem a centralidade das interações e da brincadeira e a realidade cotidiana de muitas instituições que ainda reduzem a arte a uma ferramenta secundária de preenchimento de tempo. Para que esse cenário seja transformado, faz-se imperativo que os sistemas de ensino, os gestores educacionais e os próprios professores assumam um compromisso ético e político com a qualidade estética e sensível da escola pública e privada. Isso demanda o investimento maciço na infraestrutura dos espaços infantis — transformando-os em verdadeiros ateliês de exploração e descoberta —, bem como a reformulação dos cursos de formação docente, de modo que o educador adquira segurança e repertório para mediar o encontro da criança com o patrimônio cultural.

Ademais, é fundamental que a sociedade contemporânea reconheça a urgência de proteger a infância contra a pressão sufocante da produtividade utilitarista e da pressa cognitiva. Assegurar a centralidade da arte na escola infantil, cultivando sua beleza e suas delícias intrínsecas, é um ato de profunda resistência pedagógica e humanística. É garantir que as futuras gerações conservem a coragem de se espantar, a liberdade de criar mundos possíveis e a capacidade inalienável de habitar a própria existência com criticidade, empatia, sensibilidade e autonomia plena.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). A imagem no ensino da arte. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba: Aymará, 2010. HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e uma escuta reflexiva. Porto Alegre: Mediação, 2012. HORN, Maria da Graça Souza. Espaços na educação infantil: a minha, a nossa, a deles escola. Porto Alegre: Artmed, 2004. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criativa. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-105. MARTINS, Mirian Celeste. Didática do ensino de arte: poética do experenciar. São Paulo: FTD, 2008. OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio. Campinas: Papirus, 2000. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Ática, 2009. VYGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 1998. ZABALZA, Miguel A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ELEMENTOS DA NATUREZA E BRINCADEIRAS INFANTIS: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL E CRIATIVA

AUTOR:LAÍS DE FIGUEIRÊDO

RESUMO

O presente artigo aborda as possibilidades pedagógicas do brincar com elementos da natureza na Educação Infantil, compreendendo essa prática como uma experiência capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Folhas, pedras, sementes, galhos, flores, areia, água e outros elementos naturais podem assumir diferentes significados nas brincadeiras infantis, estimulando a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a exploração sensorial e a interação com o ambiente. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em estudos sobre o brincar, a infância, a natureza e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando também os princípios presentes nos documentos orientadores da educação brasileira. O estudo destaca a importância de proporcionar às crianças experiências em espaços externos e ambientes que possibilitem o contato direto com a natureza, permitindo que elas explorem materiais não estruturados e construam diferentes formas de brincar. Nessa perspectiva, o professor exerce papel fundamental ao organizar ambientes acolhedores, seguros e desafiadores, sem limitar as possibilidades criativas das crianças. Conclui-se que a inserção de elementos naturais no cotidiano educativo amplia as experiências de aprendizagem e contribui para uma educação mais sensível, criativa e conectada às experiências infantis, reconhecendo o brincar como uma linguagem essencial da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Natureza. Elementos naturais. Criatividade.

ABSTRACT

This article discusses the pedagogical possibilities of playing with natural elements in Early Childhood Education, understanding this practice as an experience that can contribute to children's holistic development. Leaves, stones, seeds, branches, flowers, sand, water, and other natural elements can take on different meanings in children's play, stimulating curiosity, imagination, creativity, sensory exploration, and interaction with the environment. The research adopts a qualitative and bibliographic approach and is based on studies concerning play, childhood, nature, and pedagogical practices in Early Childhood Education, also considering the principles established in Brazilian educational guidelines. The study highlights the importance of providing children with experiences in outdoor spaces and environments that enable direct contact with nature, allowing them to explore unstructured materials and create different ways of playing. From this perspective, teachers play a fundamental role in organizing welcoming, safe, and challenging environments without restricting children's creative possibilities. It is concluded that incorporating natural elements into everyday educational practices expands learning experiences and contributes to a more sensitive and creative education connected to children's experiences, recognizing play as an essential language of childhood.

Keywords: Early Childhood Education. Play. Nature. Natural elements. Creativity.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, marcada por experiências nas quais as crianças constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e da exploração do mundo que as cerca. Nesse contexto, brincar não representa apenas uma atividade destinada ao entretenimento, mas uma importante forma de expressão, comunicação, investigação e produção de sentidos. Ao brincar, a criança movimenta o corpo, utiliza diferentes linguagens, estabelece relações, manifesta sentimentos, formula hipóteses e amplia progressivamente sua compreensão sobre si mesma, sobre os outros e sobre o ambiente.

Entre as diferentes possibilidades de experiências que podem compor o cotidiano da Educação Infantil, destaca-se o contato das crianças com elementos da natureza. Folhas, pedras, sementes, gravetos, flores, terra, areia, água e outros materiais naturais apresentam características variadas de textura, peso, forma, tamanho, temperatura, cheiro e aparência. Essas características despertam a curiosidade infantil e possibilitam múltiplas formas de exploração e criação. Diferentemente dos brinquedos industrializados, que geralmente possuem funções previamente determinadas, os elementos naturais podem ser ressignificados pelas próprias crianças de acordo com suas intenções, imaginação e experiências.

O brincar com elementos da natureza permite que as crianças estabeleçam uma relação mais próxima e significativa com o ambiente. Uma folha pode transformar-se em alimento para uma brincadeira de faz de conta; uma pedra pode representar um objeto precioso; galhos podem constituir uma construção; sementes podem ser utilizadas em propostas de classificação, investigação ou composição; enquanto a areia e a água podem possibilitar experiências relacionadas à transformação, mistura e experimentação. Dessa maneira, os materiais naturais ampliam as possibilidades de criação e favorecem situações nas quais a criança participa ativamente da construção de suas experiências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil compreendem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, ressaltando a necessidade de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, princípios que podem ser contemplados em propostas que possibilitem o contato das crianças com diferentes espaços, materiais e fenômenos naturais.

Nesse sentido, pensar o ambiente educativo para além dos espaços internos da instituição significa reconhecer que jardins, quintais, parques, áreas verdes e outros espaços externos também podem constituir importantes territórios de aprendizagem. O contato com a natureza oferece situações nas quais as crianças podem observar mudanças, investigar fenômenos, perceber diferentes formas de vida e experimentar materiais que não possuem uma única maneira de utilização. A exploração desses ambientes também favorece experiências corporais, sensoriais, afetivas e sociais.

A presença do professor é fundamental nesse processo. Sua atuação não deve restringir-se à apresentação de atividades previamente estruturadas, mas envolver a organização de ambientes que despertem a curiosidade e permitam que as crianças tenham tempo e liberdade para explorar. Cabe ao professor observar as iniciativas infantis, acolher suas descobertas, realizar intervenções quando necessário e criar condições para que as experiências se tornem cada vez mais significativas. Assim, o planejamento pedagógico pode considerar os interesses manifestados pelas próprias crianças e transformar situações espontâneas de exploração em oportunidades de aprendizagem.

A utilização de elementos naturais também dialoga com uma perspectiva de educação que valoriza a experiência, a criatividade e a participação infantil. Ao disponibilizar materiais não estruturados, o educador possibilita que as crianças atribuam diferentes significados aos objetos e construam suas próprias formas de brincar. Essa liberdade favorece a imaginação e permite que cada criança desenvolva estratégias particulares para explorar, combinar, transformar e representar aquilo que encontra no ambiente.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades do brincar com elementos da natureza na Educação Infantil, destacando suas contribuições para experiências sensoriais, criativas, investigativas e relacionais. Busca-se compreender de que maneira a presença de materiais naturais pode enriquecer o cotidiano pedagógico e ampliar as oportunidades de participação e expressão das crianças.

Para alcançar esse objetivo, o estudo apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em produções acadêmicas e documentos orientadores relacionados à Educação Infantil, ao brincar, às experiências com a natureza e ao desenvolvimento infantil. O artigo está organizado em três seções de desenvolvimento. A primeira discute o brincar como elemento fundamental da infância; a segunda aborda os elementos da natureza como materiais potencializadores das experiências infantis; e a terceira apresenta possibilidades pedagógicas para a inserção desses elementos no cotidiano da Educação Infantil, considerando o papel do professor e a organização dos espaços educativos.

O BRINCAR COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA INFÂNCIA

O brincar ocupa um lugar central nas experiências vivenciadas pelas crianças durante a infância. Por meio das brincadeiras, elas encontram possibilidades de expressar sentimentos, comunicar desejos, estabelecer relações, explorar objetos, experimentar movimentos e compreender situações presentes em seu cotidiano. Brincar, portanto, constitui uma experiência que ultrapassa a dimensão recreativa, assumindo importante função no desenvolvimento das diferentes capacidades infantis.

Na Educação Infantil, reconhecer o brincar como uma linguagem própria das crianças implica compreender que elas aprendem enquanto exploram, imaginam, criam, interagem e participam de diferentes situações. A brincadeira possibilita que a criança atribua significados às suas experiências e construa representações sobre o mundo. Em uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, objetos cotidianos podem adquirir novos sentidos e representar pessoas, animais, alimentos, casas ou outros elementos presentes no universo infantil. Essa capacidade de ressignificação demonstra a importância de oferecer materiais diversificados e ambientes que favoreçam a imaginação.

Vygotsky (2007) destaca a relevância da brincadeira para o desenvolvimento infantil ao compreender que, durante o brincar, a criança pode atuar para além de comportamentos habituais e experimentar diferentes possibilidades de ação. A brincadeira de faz de conta permite que a criança estabeleça relações entre significado e ação, desenvolvendo formas mais elaboradas de pensamento e de autorregulação.

Nesse processo, a interação com outras crianças e com os adultos também exerce papel significativo, pois amplia as possibilidades de comunicação, negociação e construção compartilhada de conhecimentos.

A perspectiva de Piaget (1975) também contribui para a compreensão da importância do brincar, especialmente ao relacioná-lo ao desenvolvimento cognitivo. As experiências lúdicas permitem que a criança assimile situações, reorganize conhecimentos e estabeleça relações entre aquilo que já conhece e as novas experiências que vivencia. A exploração dos objetos e do ambiente, nesse sentido, contribui para que a criança construa conhecimentos progressivamente, a partir de sua própria ação.

O brincar também está diretamente relacionado ao desenvolvimento da autonomia. Quando a criança tem oportunidade de escolher materiais, definir estratégias, organizar uma brincadeira e tomar pequenas decisões, ela participa ativamente da experiência educativa. Essa participação contribui para o desenvolvimento da confiança em suas próprias capacidades e para a construção de atitudes de iniciativa e responsabilidade.

Outro aspecto importante refere-se à dimensão social das brincadeiras. Ao brincar com outras crianças, é necessário compartilhar objetos, negociar regras, esperar a vez, comunicar desejos e lidar com diferentes perspectivas. Mesmo quando surgem conflitos, essas situações podem constituir oportunidades para que as crianças desenvolvam estratégias de convivência e aprendam gradativamente a considerar o outro. O professor, nesse contexto, pode atuar como mediador, ajudando as crianças a expressarem suas necessidades e a construírem formas de interação mais respeitosas.As brincadeiras também possibilitam o desenvolvimento da linguagem em suas diferentes formas. A criança pode utilizar a linguagem oral para conversar e criar narrativas, o corpo para representar movimentos, o desenho para registrar ideias e diferentes objetos para construir cenários e situações imaginárias. Dessa forma, o brincar oferece um contexto significativo para a manifestação das múltiplas linguagens infantis.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. O documento destaca que brincar cotidianamente de diferentes formas, em diferentes espaços e com diferentes parceiros amplia e diversifica o acesso das crianças a produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018).

Essa compreensão amplia a responsabilidade das instituições de Educação Infantil na organização dos ambientes e das experiências oferecidas às crianças. Não basta garantir momentos destinados ao brincar; é necessário assegurar condições para que as brincadeiras sejam diversificadas, significativas e relacionadas às experiências concretas das crianças. Espaços, materiais, tempos e relações precisam ser planejados de maneira a favorecer a participação infantil.

Nesse sentido, os materiais disponibilizados no ambiente possuem grande importância. Brinquedos estruturados podem oferecer determinadas possibilidades de exploração, mas materiais não estruturados permitem que as crianças criem diferentes formas de utilização. Caixas, tecidos, rolos, tampas, recipientes e elementos naturais, por exemplo, podem ser transformados conforme a imaginação infantil. A ausência de uma função única possibilita maior liberdade para a criação.

É nesse ponto que os elementos da natureza ganham relevância. Ao entrar em contato com folhas, pedras, sementes, gravetos, areia, água, terra e outros materiais, a criança pode investigar características, comparar objetos, realizar combinações e construir brincadeiras próprias. Esses elementos não apresentam necessariamente uma finalidade determinada, permitindo que cada criança ou grupo atribua significados diferentes a eles.

O brincar com elementos naturais também possibilita experiências sensoriais diversificadas. A criança pode sentir a textura de uma folha, perceber o peso de uma pedra, observar as cores de uma flor, manipular a areia, experimentar a transformação da terra com a água ou investigar sementes de diferentes tamanhos. Essas experiências envolvem o corpo e os sentidos e podem contribuir para a ampliação da percepção infantil sobre o ambiente.Além disso, o contato com a natureza favorece experiências investigativas. As crianças podem observar pequenos animais, perceber mudanças nas plantas, acompanhar a transformação de uma semente, identificar diferentes tipos de folhas ou descobrir marcas deixadas pela água e pela chuva. A curiosidade provocada por essas situações pode originar perguntas e hipóteses, transformando acontecimentos cotidianos em oportunidades de investigação.Dessa maneira, o brincar constitui uma experiência fundamental para a infância e deve ocupar lugar de destaque nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Quando associado ao contato com elementos da natureza, pode ampliar significativamente as possibilidades de exploração, imaginação, criação e interação.

A natureza, nesse contexto, deixa de ser compreendida apenas como cenário e passa a integrar ativamente as experiências educativas, oferecendo materiais, fenômenos e situações que podem ser investigados pelas crianças.

Assim, valorizar o brincar com elementos naturais significa reconhecer a criança como sujeito ativo, curioso e capaz de produzir conhecimentos a partir de suas experiências. Significa também compreender que o ambiente educativo pode ser constituído por diferentes materiais e espaços, possibilitando experiências que respeitem os interesses, os ritmos e as formas próprias de expressão das crianças.

ELEMENTOS DA NATUREZA COMO MATERIAIS POTENCIALIZADORES DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

A presença da natureza no cotidiano da Educação Infantil possibilita experiências que envolvem o corpo, os sentidos, a curiosidade e a imaginação das crianças. Ao disponibilizar elementos naturais para exploração, a instituição educativa amplia as possibilidades de interação das crianças com o ambiente e favorece situações nas quais elas podem observar, tocar, comparar, transformar e atribuir diferentes significados aos materiais encontrados.

Folhas, sementes, pedras, gravetos, flores, cascas, frutos, terra, areia e água são exemplos de elementos que podem integrar propostas pedagógicas e brincadeiras espontâneas. Cada material apresenta características próprias e oferece diferentes possibilidades de investigação. Uma pedra pode ser observada quanto ao tamanho, peso, formato e textura; folhas podem ser comparadas pelas cores, formas e dimensões; sementes podem ser agrupadas, organizadas e utilizadas em construções simbólicas; enquanto areia, terra e água permitem experiências relacionadas à mistura, à transformação e à construção.

Uma característica importante dos elementos naturais é a possibilidade de serem utilizados de diferentes maneiras. Ao contrário de alguns brinquedos cuja função está previamente definida, os materiais naturais podem adquirir novos significados conforme a imaginação da criançaUm graveto pode transformar-se em colher, varinha, ponte, instrumento musical imaginário ou parte de uma construção. Uma pedra pode representar uma comida, uma casa, um animal ou simplesmente tornar-se objeto de investigação. Essa abertura favorece a criatividade e permite que as crianças sejam protagonistas de suas brincadeiras.

Nesse sentido, os materiais não estruturados assumem uma função relevante nas experiências infantis.

Eles não determinam previamente aquilo que deve ser feito, permitindo que a criança construa possibilidades de uso a partir de suas próprias ideias. Kishimoto (2010) ressalta a importância do brincar como experiência que possibilita à criança apropriar-se de conhecimentos e desenvolver diferentes formas de expressão. A liberdade presente nas brincadeiras contribui para que a criança participe ativamente da construção de significados.

A exploração de elementos naturais também proporciona experiências sensoriais significativas. A infância é marcada pela necessidade de conhecer o mundo por meio do corpo e dos sentidos. Tocar diferentes superfícies, sentir temperaturas, perceber aromas, observar cores, ouvir sons e experimentar diferentes movimentos constitui uma maneira de conhecer o ambiente. Nesse processo, os elementos naturais oferecem uma variedade de estímulos que dificilmente pode ser reproduzida integralmente por materiais padronizados.

A areia, por exemplo, pode ser seca ou molhada e apresentar diferentes possibilidades de manipulação. Quando combinada com água, transforma-se e permite que as crianças percebam relações entre quantidade, consistência e movimento. A terra pode ser utilizada em pequenas construções ou experiências de plantio. Folhas secas podem produzir sons quando manipuladas ou pisadas. Sementes podem ser organizadas, agrupadas e comparadas. Essas experiências envolvem observação, ação e descoberta.

O contato com a natureza também favorece o desenvolvimento da capacidade investigativa. As crianças pequenas demonstram curiosidade diante de situações que fazem parte do cotidiano. Uma formiga carregando alimento, uma folha que muda de cor, uma semente que germina ou uma poça de água que desaparece podem provocar questionamentos e incentivar a observação. O professor pode aproveitar essas manifestações de curiosidade para ampliar as experiências e promover situações de investigação.Nessa perspectiva, a exploração dos elementos naturais não precisa estar limitada a atividades dirigidas. É possível organizar ambientes nos quais os materiais estejam disponíveis para que as crianças façam escolhas e desenvolvam brincadeiras espontâneas. Essa organização exige planejamento, pois o professor precisa considerar aspectos relacionados à segurança, à acessibilidade, à diversidade dos materiais e às características do grupo.

A organização dos espaços também interfere na qualidade das experiências. Um ambiente que disponibiliza materiais naturais de maneira acessível permite que as crianças possam escolher, transportar, combinar, separar e reorganizar os objetos. Cestos, caixas, bandejas e pequenos recipientes podem ser utilizados para organizar folhas, sementes, pedras, gravetos e outros materiais. Essa disposição contribui para que os elementos estejam ao alcance das crianças e possam integrar suas brincadeiras cotidianas.

Além da dimensão cognitiva, o contato com elementos naturais envolve aspectos afetivos. As experiências ao ar livre podem proporcionar sensações de descoberta, encantamento e pertencimento. Ao acompanhar o crescimento de uma planta, observar um pequeno animal ou cuidar de um espaço verde, a criança estabelece relações com o ambiente e desenvolve formas de atenção e cuidado.

Essa relação também pode contribuir para a construção de atitudes de respeito à natureza. Entretanto, é importante que a educação ambiental na infância não seja reduzida à transmissão de regras ou informações. As crianças podem construir relações com o ambiente por meio de experiências concretas, participando de situações de cuidado, observação e exploração. Plantar, regar, recolher folhas, observar insetos e cuidar de pequenos espaços são exemplos de experiências que podem aproximá-las da natureza.

O contato com materiais naturais também pode favorecer experiências coletivas. Em uma brincadeira de construção, por exemplo, as crianças podem precisar decidir como organizar os gravetos e as pedras. Em uma exploração de folhas, podem comparar suas descobertas e conversar sobre suas características. Nessas situações, a interação entre pares favorece a linguagem, a negociação e a construção compartilhada de significados.

A perspectiva de educação defendida por Malaguzzi (1999), especialmente no âmbito da abordagem de Reggio Emilia, contribui para pensar o ambiente e os materiais como elementos importantes da experiência educativa. A criança é compreendida como sujeito potente, capaz de expressar-se por múltiplas linguagens e de construir conhecimentos a partir das relações que estabelece com pessoas, objetos e espaços. Nessa perspectiva, os materiais podem provocar investigações e ampliar as possibilidades de expressão infantil.Os elementos naturais também podem integrar experiências artísticas. Folhas, sementes, flores, terra e outros materiais podem ser utilizados em composições, colagens, impressões, pinturas e construções. Entretanto, seu valor pedagógico não está apenas no produto final. O próprio processo de escolha, manipulação, combinação e experimentação constitui uma experiência importante para a criança.

É necessário, portanto, evitar transformar todos os elementos naturais em recursos para atividades previamente determinadas. Quando uma folha é apresentada exclusivamente para ser colada em um desenho já definido pelo adulto, parte de suas possibilidades exploratórias pode ser reduzida. Permitir que a criança investigue livremente o material, antes de propor qualquer produção específica, amplia as oportunidades de descoberta e criação.

O professor pode observar como as crianças utilizam os materiais e, a partir dessas observações, planejar novas experiências. Se as crianças demonstram interesse por pedras, por exemplo, podem ser organizadas propostas envolvendo comparação de tamanhos, construção de caminhos, brincadeiras simbólicas ou observação das características dos diferentes tipos encontrados. Se demonstram curiosidade por sementes, podem surgir experiências de plantio, classificação e acompanhamento do crescimento das plantas.

Dessa maneira, os elementos da natureza podem constituir importantes materiais potencializadores das experiências infantis. Sua variedade, flexibilidade e capacidade de transformação favorecem brincadeiras abertas, nas quais as crianças podem criar, imaginar, investigar e construir diferentes significados. Quando inseridos de forma intencional e cuidadosa no cotidiano educativo, esses materiais contribuem para uma prática pedagógica que valoriza a experiência, a curiosidade e o protagonismo infantil.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O BRINCAR COM ELEMENTOS DA NATUREZA

A inserção de elementos da natureza no cotidiano da Educação Infantil requer uma prática pedagógica que reconheça a criança como protagonista de suas experiências. Mais do que disponibilizar folhas, pedras, sementes, galhos, areia, terra ou água, é necessário construir condições para que esses materiais possam ser explorados de maneira livre, criativa e investigativa. Nesse processo, o planejamento do professor assume papel fundamental, especialmente na organização dos tempos, espaços, materiais e situações de interação.

A organização de ambientes que favoreçam o contato com a natureza pode ocorrer tanto em espaços externos quanto internos. Jardins, quintais, parques, áreas verdes e hortas são possibilidades privilegiadas, mas mesmo instituições com pouco espaço podem criar pequenos ambientes de exploração utilizando vasos, caixas, cestos e recipientes com diferentes materiais naturais. O essencial é garantir que as crianças tenham oportunidades frequentes de observar, tocar, experimentar e brincar com elementos do ambiente.

O espaço educativo pode ser compreendido como parte integrante da experiência pedagógica. Quando os materiais estão organizados de maneira acessível, as crianças conseguem fazer escolhas, deslocar objetos, combiná-los e reorganizá-los conforme suas intenções. Cestos contendo pedras, sementes, folhas, gravetos, pinhas, cascas e outros elementos podem ser disponibilizados em diferentes momentos, permitindo que as crianças explorem os materiais individualmente ou em pequenos grupos.

Essa organização pode favorecer experiências de livre exploração. O professor pode inicialmente observar as ações das crianças, evitando determinar imediatamente o que deve ser feito com cada material. A observação permite identificar interesses, hipóteses e formas de interação. A partir dessas observações, novas possibilidades podem ser planejadas, respeitando as manifestações do grupo.

Entre as possibilidades pedagógicas, destacam-se as experiências de exploração sensorial. As crianças podem tocar materiais com diferentes texturas, comparar pesos, observar cores, sentir aromas e perceber diferenças de temperatura. Essas experiências podem ser realizadas de maneira espontânea ou organizadas pelo professor em propostas investigativas. O importante é garantir que a criança participe ativamente e tenha tempo suficiente para explorar.

Outra possibilidade envolve as brincadeiras de construção. Galhos, pedras, folhas, sementes e outros materiais podem ser utilizados para construir pequenas casas, caminhos, pontes, cidades imaginárias ou cenários para brincadeiras simbólicas. Nesse tipo de experiência, não existe necessariamente um modelo único a ser seguido. Cada criança ou grupo pode desenvolver sua própria construção, modificá-la e atribuir-lhe diferentes significados.

As brincadeiras simbólicas também encontram nos elementos naturais materiais ricos para a imaginação. Uma pedra pode representar um alimento, uma semente pode tornar-se um personagem, um galho pode assumir diferentes funções e folhas podem ser utilizadas na preparação de alimentos imaginários. Essas situações favorecem a criação de narrativas e permitem que as crianças relacionem suas experiências com situações do cotidiano.

As experiências com água, terra e areia também apresentam grande potencial pedagógico. Esses materiais possibilitam misturas, transformações, transferências e construções. As crianças podem experimentar diferentes quantidades de água, perceber mudanças na consistência da areia ou observar como a terra se transforma quando molhada. Embora essas ações pareçam simples, envolvem observação, comparação, antecipação e resolução de pequenos problemas.

A natureza também pode constituir um espaço para experiências relacionadas às plantas. O cultivo de uma pequena horta ou jardim pode possibilitar que as crianças participem do preparo da terra, do plantio, da rega e da observação do crescimento das plantas. Acompanhando essas transformações ao longo do tempo, as crianças desenvolvem noções relacionadas à passagem do tempo, aos ciclos da natureza e aos cuidados necessários aos seres vivos.

As experiências de investigação podem partir de perguntas formuladas pelas próprias crianças. “Por que essa folha está seca?”, “De onde veio essa semente?”, “Por que algumas pedras são maiores?”, “O que acontece quando colocamos água na areia?” são exemplos de questionamentos que podem desencadear novas explorações. O papel do professor é acolher essas perguntas e criar condições para que as crianças investiguem possíveis respostas.

Nesse sentido, a documentação pedagógica pode contribuir para acompanhar os processos de aprendizagem. Fotografias, registros escritos, desenhos das crianças e falas podem revelar como elas exploram os materiais e quais hipóteses constroem durante as experiências. Esses registros também permitem ao professor refletir sobre sua prática e planejar novas propostas a partir do que foi observado.

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece, para a Educação Infantil, direitos de aprendizagem e desenvolvimento que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O brincar com elementos naturais pode contemplar esses direitos de diferentes maneiras, pois possibilita experiências de interação, escolha, exploração sensorial, expressão e construção de conhecimentos.

Os Campos de Experiências também oferecem possibilidades de articulação com propostas envolvendo a natureza. Em “Corpo, gestos e movimentos”, as crianças podem explorar diferentes movimentos durante brincadeiras ao ar livre. Em “Traços, sons, cores e formas”, podem experimentar elementos naturais em produções artísticas. Em “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, podem comparar objetos, observar transformações e investigar fenômenos. Já em “O eu, o outro e o nós”, podem vivenciar situações de cooperação, compartilhamento e cuidado.

A linguagem também pode ser amplamente explorada nessas experiências. Depois de uma brincadeira com elementos naturais, as crianças podem contar o que encontraram, criar histórias, conversar sobre suas descobertas ou representar suas experiências por meio de desenhos. Dessa forma, uma única situação pode desencadear diferentes formas de expressão e aprendizagem.

O papel do professor, portanto, envolve equilibrar intencionalidade pedagógica e liberdade infantil. A intencionalidade não significa controlar todas as ações das crianças, mas criar condições para que experiências significativas aconteçam. O professor planeja o ambiente, seleciona materiais, observa, escuta, documenta e realiza intervenções que ampliem as possibilidades de exploração.

Outro aspecto importante é a segurança. Os elementos naturais precisam ser cuidadosamente selecionados, considerando a faixa etária das crianças, o tamanho dos objetos, suas características físicas, a possibilidade de alergias e outros riscos relacionados ao uso dos materiais. A supervisão dos adultos deve permanecer presente, especialmente com crianças pequenas. Dessa maneira, a exploração pode acontecer em um ambiente que combine liberdade, cuidado e responsabilidade.

Também é importante considerar a participação das famílias. As famílias podem contribuir compartilhando conhecimentos sobre plantas, sementes, histórias e experiências relacionadas à natureza. Podem ainda participar de propostas de construção de pequenos jardins, hortas ou coleções de elementos naturais. Essa aproximação fortalece a relação entre instituição educativa, crianças e comunidade.

A valorização da natureza no cotidiano da Educação Infantil também contribui para uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito que observa, pergunta, cria e transforma. Ao invés de receber respostas prontas, ela pode participar de processos de descoberta. Ao invés de utilizar somente brinquedos com funções previamente definidas, pode criar novas possibilidades a partir de materiais simples encontrados no ambiente.

Portanto, trabalhar com elementos da natureza não significa apenas acrescentar novos materiais às atividades pedagógicas. Trata-se de uma mudança na maneira de compreender o brincar, o espaço e a participação infantil. Quando a criança tem acesso a materiais naturais e tempo para explorá-los, surgem oportunidades para que ela desenvolva sua criatividade, sua autonomia, sua capacidade investigativa e suas formas de expressão.

A prática pedagógica com elementos naturais pode, assim, contribuir para uma Educação Infantil mais conectada às experiências concretas das crianças. Ao explorar uma folha, observar uma semente, construir com gravetos ou experimentar água e areia, a criança não está apenas brincando: está estabelecendo relações, formulando hipóteses, exercitando a imaginação e produzindo conhecimentos.

Dessa forma, a natureza pode ocupar um lugar significativo no planejamento pedagógico, não como simples cenário das atividades, mas como parte ativa das experiências infantis. A valorização desses espaços e materiais favorece uma educação que reconhece a importância do corpo, dos sentidos, da curiosidade e da criatividade, fortalecendo o brincar como uma das principais linguagens da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo possibilitou refletir sobre a importância do brincar com elementos da natureza na Educação Infantil e sobre as diferentes possibilidades que essa prática oferece para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ao longo da discussão, foi possível compreender que brincar constitui uma experiência fundamental da infância, por meio da qual as crianças exploram o mundo, estabelecem relações, expressam sentimentos, desenvolvem a imaginação e constroem conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Os elementos da natureza apresentam características que favorecem diferentes formas de exploração e criação. Folhas, pedras, sementes, galhos, flores, areia, terra e água podem ser utilizados pelas crianças de maneira diversificada, assumindo significados construídos a partir de suas brincadeiras. Por serem materiais que não possuem necessariamente uma função previamente determinada, possibilitam maior liberdade para a imaginação e para a criação de situações simbólicas, construções e experiências investigativas.

Outro aspecto relevante identificado foi a dimensão sensorial proporcionada pelo contato com a natureza. As diferentes texturas, cores, formas, pesos, aromas e temperaturas dos materiais permitem que as crianças conheçam o ambiente por meio do corpo e dos sentidos. Essas experiências contribuem para ampliar a percepção infantil e possibilitam que situações simples do cotidiano sejam transformadas em oportunidades de descoberta e aprendizagem.

A utilização de elementos naturais também favorece experiências relacionadas à curiosidade e à investigação. Ao observar uma semente, acompanhar o crescimento de uma planta, perceber mudanças em uma folha ou experimentar diferentes possibilidades com água, areia e terra, a criança pode formular perguntas, levantar hipóteses e buscar explicações. Nesse processo, o professor possui importante função como observador, mediador e organizador das experiências.

Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica não deve ser confundida com a necessidade de controlar as brincadeiras. O professor pode planejar ambientes ricos em possibilidades, disponibilizar materiais diversificados, garantir segurança e acompanhar as ações das crianças, permitindo que elas tenham liberdade para explorar e atribuir diferentes significados aos elementos encontrados. A observação das brincadeiras pode, inclusive, orientar novos planejamentos e ampliar as experiências oferecidas ao grupo.

A organização dos espaços também se mostra fundamental. Mesmo instituições que não possuem grandes áreas verdes podem criar oportunidades de contato com elementos naturais por meio de pequenos jardins, vasos, hortas, cestos de materiais, caixas de exploração e propostas realizadas em ambientes externos. Dessa forma, o contato com a natureza pode fazer parte do cotidiano da Educação Infantil de maneira contínua e significativa.As experiências com elementos naturais ainda podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes de cuidado e respeito pelo ambiente. Quando participam do cultivo de plantas, observam pequenos animais, cuidam de espaços verdes ou aprendem a utilizar os materiais de maneira responsável, as crianças constroem relações mais próximas com a natureza. Essa aproximação pode favorecer a formação de atitudes de responsabilidade ambiental desde os primeiros anos de vida.

É importante destacar que a proposta não consiste em substituir os brinquedos convencionais pelos elementos naturais, mas em ampliar as possibilidades de experiências oferecidas às crianças. Diferentes materiais podem coexistir nos espaços educativos, desde que sejam organizados de maneira a favorecer a autonomia, a criatividade, a interação e a exploração.

Conclui-se, portanto, que o brincar com elementos da natureza constitui uma possibilidade pedagógica significativa para a Educação Infantil. A simplicidade desses materiais não diminui sua potência educativa; ao contrário, justamente por serem abertos a diferentes interpretações e formas de utilização, podem favorecer experiências marcadas pela criatividade, pela curiosidade, pela investigação e pela participação infantil.

Valorizar a presença da natureza nas instituições de Educação Infantil significa reconhecer que as crianças aprendem não apenas por meio de atividades planejadas e materiais estruturados, mas também através da observação, da experimentação, do movimento, da interação e da descoberta. Nesse contexto, proporcionar experiências com elementos naturais representa uma forma de ampliar os territórios de aprendizagem e de construir uma educação mais sensível às necessidades e às formas de expressão da infância.

Assim, espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para que professores e instituições educativas reconheçam o potencial pedagógico dos elementos naturais e encontrem novas maneiras de incorporá-los ao cotidiano. Ao garantir tempo, espaço, materiais e liberdade para brincar, explorar e criar, a Educação Infantil fortalece uma prática que respeita a criança como sujeito ativo e valoriza o brincar como uma experiência essencial para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; F

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

O CORPO EM MOVIMENTO NA INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO, EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM

AUTOR: MARCELO ROMANO

RESUMO

O corpo constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil, sendo por meio dele que a criança explora o ambiente, estabelece relações, manifesta sentimentos, comunica-se e constrói conhecimentos. Nesse contexto, a Educação Física assume importante papel ao proporcionar experiências que envolvem movimento, expressão corporal, ludicidade e interação, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Este artigo tem como objetivo discutir a importância do corpo em movimento na infância, destacando as contribuições da Educação Física para os processos de desenvolvimento, expressão e aprendizagem. A discussão fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, com contribuições de autores que compreendem o movimento e a corporeidade como elementos indissociáveis da formação humana. As experiências corporais vivenciadas pelas crianças não se restringem ao desenvolvimento de habilidades motoras, pois também favorecem aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Brincadeiras, jogos, atividades rítmicas, exploração dos espaços e diferentes formas de expressão corporal possibilitam que a criança atribua significados às suas experiências e amplie sua participação no cotidiano educativo. Dessa maneira, a Educação Física pode constituir-se como espaço de descoberta, criação, interação e construção de conhecimentos. Defende-se, portanto, uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito ativo, valorizando suas manifestações corporais e garantindo experiências diversificadas de movimento, respeitando diferentes ritmos, necessidades e possibilidades de participação.

Palavras-chave: Corpo; Movimento; Educação Física; Infância; Aprendizagem.

ABSTRACT

The body constitutes a fundamental dimension of child development, as it is through the body that children explore their environment, establish relationships, express feelings, communicate, and construct knowledge. In this context, Physical Education plays an important role by providing experiences involving movement, body expression, playfulness, and interaction, contributing to children's integral development. This article aims to discuss the importance of the body in movement during childhood, highlighting the contributions of Physical Education to processes of development, expression, and learning. The discussion is based on a bibliographical approach and draws on contributions from authors who understand movement and corporeality as inseparable elements of human development. Bodily experiences lived by children are not limited to the development of motor skills, as they also promote cognitive, emotional, social, and cultural dimensions. Games, playful activities, rhythmic experiences, exploration of spaces, and different forms of body expression enable children to attribute meaning to their experiences and expand their participation in educational settings. Thus, Physical Education can become a space for discovery, creation, interaction, and knowledge construction. Therefore, this article advocates a pedagogical practice that recognizes children as active subjects, valuing their bodily manifestations and ensuring diverse movement experiences while respecting different rhythms, needs, and possibilities of participation.

Keywords: Body; Movement; Physical Education; Childhood; Learning.

INTRODUÇÃO

O corpo ocupa um lugar central na experiência infantil, constituindo-se como uma das principais formas pelas quais a criança conhece o mundo, estabelece relações, comunica sentimentos e constrói aprendizagens. Desde os primeiros anos de vida, o movimento está presente nas ações cotidianas e nas interações estabelecidas com pessoas, objetos e espaços. Correr, saltar, equilibrar-se, manipular objetos, dançar, brincar e explorar diferentes possibilidades corporais são experiências que ultrapassam o desenvolvimento de capacidades motoras, envolvendo também dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Compreender a criança a partir de sua corporeidade significa reconhecê-la como sujeito que aprende e se expressa por meio de diferentes linguagens. O movimento, nesse sentido, não deve ser entendido apenas como uma resposta física a determinados estímulos, mas como uma forma de participação e produção de sentidos. Wallon (2007) destaca a estreita relação entre movimento, emoção e desenvolvimento, demonstrando que as manifestações corporais estão profundamente relacionadas à constituição da personalidade infantil. O corpo, portanto, participa ativamente dos processos de comunicação, interação e construção da identidade.

A perspectiva histórico-cultural também contribui para compreender a importância das experiências corporais na aprendizagem. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança ocorre nas relações sociais e culturais, sendo mediado pelas experiências construídas com outras pessoas. Dessa maneira, as atividades corporais realizadas coletivamente podem favorecer não apenas a aquisição de habilidades motoras, mas também a cooperação, a comunicação, a elaboração de regras e a participação social.

Na escola, a Educação Física possui papel significativo nesse processo, pois possibilita que as crianças tenham contato sistemático com diferentes manifestações da cultura corporal. Jogos, brincadeiras, danças, esportes, lutas, ginásticas e outras práticas corporais podem ser organizados pedagogicamente de modo a ampliar as possibilidades de expressão e aprendizagem. Freire (1997) chama atenção para a necessidade de compreender a criança de maneira integral, considerando que corpo e mente não constituem dimensões isoladas no processo educativo.

Nessa perspectiva, a Educação Física não deve restringir-se ao treinamento de movimentos ou à reprodução mecânica de exercícios. É necessário criar situações nas quais a criança possa experimentar, investigar, criar, interagir e atribuir significado às próprias ações. A valorização das experiências corporais também implica reconhecer diferentes ritmos de desenvolvimento e garantir que todas as crianças tenham oportunidades de participação.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece as práticas corporais como manifestações culturais que possibilitam experiências relacionadas ao movimento, à expressão, à interação e ao conhecimento do próprio corpo (BRASIL, 2018). Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o movimento como componente relevante da formação integral.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância do corpo em movimento na infância, analisando as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento, a expressão e a aprendizagem das crianças. Busca-se compreender de que maneira as experiências corporais podem favorecer a construção de conhecimentos, a autonomia, a socialização e a expressão infantil, defendendo uma prática pedagógica que reconheça o corpo como dimensão fundamental da formação humana.

O CORPO E A CORPOREIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Compreender o corpo na infância exige ultrapassar uma perspectiva que o reduza exclusivamente aos seus aspectos biológicos e motores. A criança não possui apenas um corpo que precisa ser desenvolvido; ela é um sujeito que se relaciona com o mundo corporalmente, utilizando gestos, movimentos, expressões, posturas e diferentes formas de ação para comunicar-se, explorar o ambiente e construir experiências. A corporeidade, portanto, está relacionada à maneira como a criança vivencia sua presença no mundo e estabelece relações consigo mesma, com os outros e com o contexto social e cultural em que está inserida.

Durante a infância, o movimento constitui uma importante forma de descoberta. Ao deslocar-se pelo espaço, manipular objetos, experimentar diferentes posições e testar suas possibilidades corporais, a criança desenvolve gradualmente maior percepção sobre si e sobre o ambiente. Essas experiências contribuem para a construção da autonomia e permitem que ela reconheça limites, enfrente desafios e desenvolva novas formas de agir.

Wallon (2007) atribui grande importância ao movimento no processo de desenvolvimento infantil, relacionando-o às dimensões afetivas e cognitivas. Para o autor, o desenvolvimento da criança não ocorre pela evolução isolada de determinadas capacidades, mas pela integração entre diferentes dimensões de sua personalidade. O movimento participa desse processo desde os primeiros anos, estando relacionado à expressão das emoções, à comunicação e à construção progressiva da relação com o meio.

Essa compreensão permite reconhecer que um gesto infantil pode possuir diferentes significados. Um salto pode representar uma conquista; uma corrida pode expressar entusiasmo; uma determinada postura pode comunicar insegurança; um gesto pode demonstrar interesse, recusa ou desejo de aproximação. Dessa maneira, observar o corpo da criança também significa observar suas formas de comunicação e participação.

Vygotsky (2007), ao discutir o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e culturais, contribui para compreender que as aprendizagens não acontecem de maneira isolada. As experiências compartilhadas possibilitam que a criança amplie suas formas de ação e desenvolva novas capacidades. Nas atividades corporais realizadas com outras crianças, por exemplo, ela aprende a esperar, negociar, cooperar, respeitar regras, solucionar conflitos e construir estratégias coletivamente.

Nesse sentido, o desenvolvimento corporal está diretamente relacionado às experiências oferecidas no cotidiano educativo. Ambientes que permitem explorar, movimentar-se e experimentar diferentes possibilidades favorecem uma relação mais significativa da criança com seu próprio corpo. Por outro lado, práticas excessivamente restritivas, que valorizam apenas a permanência em determinados espaços ou a reprodução de movimentos previamente estabelecidos, podem limitar as possibilidades de expressão e descoberta.

Freire (1997) defende uma concepção de Educação Física que considere a criança em sua totalidade. O autor questiona a separação rígida entre corpo e pensamento, ressaltando que as experiências corporais também participam da construção do conhecimento. A criança aprende enquanto brinca, corre, pula, manipula objetos, observa outras crianças e experimenta diferentes formas de movimento.

A corporeidade também possui uma dimensão cultural. Os modos de correr, brincar, dançar, jogar e ocupar os espaços são influenciados pelo contexto social em que a criança vive. As práticas corporais carregam significados e tradições que podem ser compartilhados entre diferentes gerações. Por isso, trabalhar o corpo na escola significa também possibilitar o contato com manifestações da cultura corporal, reconhecendo sua diversidade.

A Educação Física, nesse contexto, pode contribuir para que a criança desenvolva uma percepção positiva sobre suas próprias possibilidades. Em vez de estabelecer comparações constantes entre desempenhos, é importante valorizar os processos individuais de aprendizagem e as diferentes formas de participação. Cada criança possui experiências, ritmos e características próprias, e a prática pedagógica deve considerar essa diversidade.

Portanto, reconhecer a corporeidade como dimensão do desenvolvimento infantil implica compreender que movimento, emoção, pensamento, interação e cultura estão profundamente articulados. O corpo não é apenas objeto de aprendizagem: é também uma das principais formas pelas quais a criança participa do mundo, constrói relações e produz conhecimentos. Cabe à escola e à Educação Física criar condições para que essas experiências ocorram de maneira significativa, segura, inclusiva e respeitosa.

LUDICIDADE, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

A ludicidade ocupa um lugar de grande relevância no cotidiano infantil, pois brincar constitui uma das formas pelas quais as crianças exploram o mundo, estabelecem relações e constroem significados sobre suas experiências. Quando o brincar envolve movimento, amplia-se ainda mais a possibilidade de a criança conhecer o próprio corpo, experimentar diferentes ações e desenvolver novas formas de interação com o ambiente e com outras pessoas. Dessa maneira, jogos e brincadeiras podem constituir importantes recursos pedagógicos para a Educação Física.

A brincadeira permite que a criança participe ativamente da construção da experiência. Ao correr, saltar, lançar, equilibrar-se, esconder-se, perseguir ou imitar movimentos, ela experimenta possibilidades corporais variadas. Essas ações favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da orientação espacial, da percepção temporal e do controle dos movimentos, mas seus efeitos não se restringem aos aspectos motores. Durante uma brincadeira coletiva, também são mobilizadas capacidades relacionadas à atenção, comunicação, tomada de decisões, cooperação e resolução de situações-problema.

Kishimoto (2011) compreende o jogo e a brincadeira como elementos importantes da experiência infantil, destacando suas possibilidades educativas quando inseridos em contextos adequados. No espaço escolar, o caráter lúdico pode contribuir para tornar as experiências de aprendizagem mais significativas, especialmente quando a criança possui liberdade para experimentar e participar ativamente das propostas.

O movimento presente nas brincadeiras também favorece a autonomia. Quando a criança encontra diferentes possibilidades para solucionar um desafio corporal, ela precisa observar, experimentar, modificar estratégias e avaliar os resultados de suas ações. Em uma brincadeira de percurso, por exemplo, pode descobrir diferentes maneiras de ultrapassar um obstáculo; em um jogo com bola, pode perceber a necessidade de ajustar força e direção; em uma atividade de equilíbrio, pode identificar estratégias para manter-se estável.

Essas experiências contribuem para que a criança desenvolva confiança em suas próprias capacidades. A conquista de um movimento que anteriormente parecia difícil pode produzir sentimentos de satisfação e encorajamento. Da mesma forma, situações em que a criança precisa tentar novamente podem favorecer a persistência e a compreensão de que aprender envolve experimentação, erro, revisão e novas tentativas.

A dimensão social da ludicidade também merece destaque. Muitas brincadeiras infantis são realizadas coletivamente e exigem que as crianças estabeleçam acordos, compreendam regras e considerem a participação dos colegas. Nesse processo, aprendem gradualmente a lidar com diferentes perspectivas e a negociar possibilidades de ação. O jogo pode, portanto, constituir um espaço de aprendizagem social, no qual conflitos e diferenças são transformados em oportunidades de diálogo e construção coletiva.

Vygotsky (2007) evidencia a importância das interações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A brincadeira compartilhada cria situações nas quais a criança pode realizar ações com apoio de outras pessoas e, progressivamente, ampliar sua capacidade de agir de maneira mais autônoma. Assim, o desenvolvimento corporal e o desenvolvimento social não devem ser compreendidos como processos independentes.

Além disso, as brincadeiras possibilitam trabalhar diferentes manifestações da cultura corporal. Brincadeiras tradicionais, jogos populares, cantigas com movimentos, danças e atividades de exploração corporal carregam conhecimentos produzidos socialmente.

Ao apresentar essas manifestações às crianças, a escola contribui para ampliar seu repertório cultural e possibilita que elas conheçam diferentes maneiras de brincar e movimentar-se.

A ludicidade também pode favorecer a inclusão. Quando as propostas são planejadas de maneira flexível, os jogos podem ser adaptados considerando diferentes características, ritmos e possibilidades de participação. Uma atividade não precisa ser realizada de uma única maneira para que todas as crianças possam participar. Alterar regras, materiais, espaços, tempos ou formas de organização pode permitir que diferentes sujeitos encontrem maneiras significativas de envolvimento.

Nesse processo, o professor exerce papel fundamental. Sua função não consiste apenas em organizar atividades, mas em observar as manifestações das crianças, identificar interesses, reconhecer dificuldades e criar situações que ampliem suas possibilidades de aprendizagem. O planejamento deve considerar tanto os objetivos pedagógicos quanto a necessidade de preservar o caráter significativo e prazeroso das experiências.

Freire (1997) contribui para essa perspectiva ao defender uma Educação Física que dialogue com a realidade da criança e reconheça o movimento como parte de seu processo de construção do conhecimento. O corpo em movimento pode ser compreendido como linguagem e experiência, permitindo que a criança não apenas execute ações, mas também atribua significados a elas.

Portanto, integrar ludicidade e movimento ao trabalho pedagógico significa reconhecer que a criança aprende de maneira ativa, envolvendo corpo, pensamento, emoções e relações sociais. A Educação Física, ao valorizar jogos e brincadeiras como experiências culturais e educativas, pode contribuir para uma aprendizagem mais participativa, significativa e conectada às necessidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que o corpo ocupa uma posição fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Longe de constituir apenas uma dimensão biológica ou um instrumento para a realização de movimentos, o corpo representa uma importante forma de comunicação, expressão, interação e construção de conhecimentos. Na infância, movimentar-se significa explorar, descobrir, experimentar, estabelecer relações e atribuir sentidos às experiências vivenciadas no cotidiano.

Nesse contexto, a Educação Física assume uma função pedagógica que ultrapassa o desenvolvimento de habilidades motoras. As práticas corporais podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões motoras, cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Jogos, brincadeiras, danças, atividades de exploração, desafios motores e diferentes formas de expressão corporal constituem possibilidades para que as crianças conheçam suas capacidades, desenvolvam autonomia e ampliem suas formas de participação.

A ludicidade apresenta-se, igualmente, como elemento essencial nesse processo. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta movimentos, cria estratégias, estabelece relações com os colegas, compreende regras, enfrenta desafios e desenvolve diferentes formas de expressão. O caráter lúdico não significa ausência de intencionalidade pedagógica; ao contrário, quando adequadamente planejadas, as experiências lúdicas podem favorecer aprendizagens significativas e respeitar as características próprias da infância.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão do movimento como manifestação cultural. As práticas corporais presentes na vida das crianças carregam conhecimentos, valores, tradições e formas de interação construídas socialmente. Ao incorporar diferentes manifestações da cultura corporal ao cotidiano escolar, a Educação Física contribui para ampliar o repertório das crianças e valorizar a diversidade de modos de brincar, movimentar-se e expressar-se.

Também se evidenciou a importância de uma prática pedagógica inclusiva. Considerar a diversidade presente nas turmas significa compreender que as crianças possuem diferentes ritmos, experiências, necessidades e possibilidades de participação. Por isso, adaptar materiais, regras, espaços, tempos e formas de organização não representa diminuir os desafios, mas criar condições para que todas as crianças possam participar e aprender.

Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental como mediador das experiências corporais. Cabe-lhe planejar situações diversificadas, observar as manifestações infantis, reconhecer interesses e necessidades e criar oportunidades para que cada criança amplie progressivamente suas possibilidades de ação. A intervenção pedagógica deve equilibrar intencionalidade e liberdade, permitindo que as crianças experimentem, criem, descubram e construam conhecimentos por meio do próprio corpo.

Conclui-se, portanto, que valorizar o corpo em movimento na infância significa reconhecer a criança em sua integralidade. Uma Educação Física comprometida com o desenvolvimento infantil deve possibilitar experiências corporais significativas, prazerosas, inclusivas e culturalmente diversificadas. Ao compreender o movimento como linguagem, expressão, interação e aprendizagem, a escola amplia suas possibilidades de contribuir para a formação de crianças mais autônomas, participativas e conscientes de suas próprias capacidades.

Assim, investir em experiências corporais na infância não significa apenas ensinar a movimentar-se melhor, mas criar condições para que a criança conheça a si mesma, estabeleça relações com os outros, explore o mundo e construa conhecimentos a partir de suas próprias experiências. O corpo em movimento, nesse sentido, constitui uma dimensão indispensável de uma educação verdadeiramente integral.

REFERÊNCIAS

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

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

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

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. Campinas, SP: Papirus, 1990.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SOARES, Carmen Lúcia et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

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

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.

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

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

AGRADECIMENTOS

A Revista Ciência & Evolução agradece, com carinho e reconhecimento, a todos que contribuíram para a construção de mais uma edição.

Agradecemos especialmente aos autores e autoras, que compartilham seus estudos, experiências, conhecimentos e práticas, fortalecendo o compromisso com a educação, a pesquisa e a formação continuada dos profissionais.

Nosso agradecimento também se estende aos professores, pesquisadores, educadores e leitores que acompanham nosso trabalho e acreditam na importância da produção e da disseminação do conhecimento.

Cada artigo publicado representa uma contribuição para o diálogo acadêmico e para a valorização daqueles que fazem da educação um espaço permanente de aprendizagem, reflexão e transformação.

Que esta edição de junho possa inspirar novas ideias, ampliar conhecimentos e fortalecer práticas educativas cada vez mais significativas.

Nosso muito obrigado a todos que fazem parte da história da Revista Ciência & Evolução.

Revista Ciência & Evolução

Conhecimento que transforma. Educação que evolui.