

REVISTA

Vol.2,Nº 18 NOVEMBRO DE 2025

ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

publicando o pensamento crítico



ISSN

INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
BRAZIL



A&A
AUTORES & AUTORES
EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº18 NOVEMBRO DE 2025 ISSN: 2966-0734

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

Publicada no Brasil por:



Editor responsável

Ana Alves

Coordenaram esta edição:

Ana Alves

Lucas Augusto Campos da Silva

Edição, Web-edição:

Ana Alves

Colunista

Ana Maria de Jesus

Organização

Ana Alves

Lucas Augusto Campos da Silva



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569

Ciência & Evolução: publicando o pensamento crítico {recurso eletrônico}. São Paulo: Autores & Autores
Volume II nº 18 (NOVEMBRO) 2025

MENSAL

Publicação: apenas on-line

Editora abreviada: A&A

Editor responsável: Ana Alves

Coordenação e Organização desta edição: Ana Alves e Lucas Augusto Campos da Silva

Disponível em: <http://www.cienciaeevolucao.com.br>

ISSN: 2966-0734

1.Educação – Periódicos. 2. Ciência Estudo e Ensino -Pesquisa – Periódicos. 3. Educação Infantil- Prática Escolar.4. Educação Básica- Leitura 5. Educação Física-Deficiência -Tecnológicas.6. Ludicidade.7. Transtorno do Espectro Autista (TEA)- Ambiente Escolar.8. Educação Infantil Inclusiva.9. Registro na Educação Infantil - Título II Publicando o Pensamento Crítico. III Autores & Autores. IV.A&A

CDD 370

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA MARIA GORETE DE JESUS CORDEIRO

CRB-8ª 7959



CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº18 DE NOVEMBRO DE 2025 ISSN: 2966-0734

APRESENTAÇÃO

A revista Ciência e Evolução continua sua trajetória de excelência em 2025, consolidando-se como um espaço dedicado ao compartilhamento de pesquisas inovadoras, reflexões científicas e descobertas em diversas áreas do conhecimento. Nossa missão é oferecer um ambiente plural, acessível e interativo para cientistas, educadores, profissionais da área de pesquisa e leitores apaixonados pela ciência.

- **Inovação na Publicação Científica:** A revista continua a investir na publicação de artigos de alta relevância nas mais variadas disciplinas científicas, mas com uma abordagem mais acessível e dinâmica. Em 2025, expandiremos nossa presença digital, utilizando tecnologias de ponta para promover uma leitura interativa e mais envolvente. A integração com plataformas digitais permitirá que a ciência chegue de forma mais rápida e eficiente aos leitores.
- 1. **Diversidade de Áreas Científicas:** Continuamos a valorizar a interdisciplinaridade, incentivando colaborações entre diferentes campos do conhecimento, como biologia, física, sociologia, inteligência artificial, ciências ambientais, saúde, e mais. Nossa intenção é criar um espaço para debates que conectem as diversas áreas e explorem novas possibilidades de colaboração científica.
- **Foco na Sustentabilidade e Desafios Globais:** Um dos principais focos da revista para o futuro é a promoção de soluções científicas para os desafios globais do século XXI, como as mudanças climáticas, a sustentabilidade ambiental, a saúde global, e a evolução tecnológica responsável. Acreditamos que a ciência é a chave para a transformação da sociedade e queremos dar destaque a esses temas no nosso conteúdo editorial.
- **Engajamento do Leitor:** Em 2025, queremos que nossa audiência participe ativamente do processo científico. Vamos integrar mais interatividade nas nossas publicações, permitindo que leitores e pesquisadores troquem ideias, comentem artigos e criem comunidades de discussão científica.

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº18 DE NOVEMBRO DE 2025 ISSN: 2966-0734

EDITORIAL

Editorial – Novembro: Tempo de Reflexão e Transformação

Novembro chega carregado de significados. É um mês de memória, consciência e renovação. Em seu percurso, traz datas que nos convidam à reflexão e ao compromisso com uma sociedade mais justa, como o Dia da Consciência Negra, que reforça a importância de reconhecer a história, a resistência e as contribuições do povo negro na construção do Brasil.

Nesta edição, a Revista Ciência e Evolução convida o leitor a pensar sobre a transformação humana e social à luz da ciência, da educação e da cultura. Acreditamos que o verdadeiro progresso não está apenas nas descobertas tecnológicas, mas também na capacidade de evoluirmos como cidadãos conscientes, empáticos e comprometidos com o coletivo.

O conhecimento, quando compartilhado, torna-se instrumento de emancipação. Por isso, nossos artigos deste mês trazem análises, pesquisas e reflexões que iluminam temas atuais, ampliam horizontes e valorizam o diálogo entre saberes.

Novembro é, portanto, um convite à mudança — um tempo de revisitar nossas trajetórias, reafirmar propósitos e seguir aprendendo. Que cada leitura desta edição inspire novos olhares, desperte questionamentos e fortaleça a nossa crença de que evoluir é, acima de tudo, humanizar.

Boa leitura!

Equipe Editorial – Revista Ciência e Evolução

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

SUMÁRIO

A IMAGINAÇÃO EM MOVIMENTO: O PAPEL DAS HISTÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL
AUTOR: HELENA NOVAES ALBÉRICO.....PG 07

EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFICIÊNCIA: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO
AUTOR: INGRID CIRIACO GOMES FONTANETTI..... PG19

A ESCUTA SENSÍVEL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR: OLIVIA OLIVEIRA PINHEIRO.....PG 36

FAMÍLIA E ESCOLA COMO REDE DE APOIO: PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA
AUTOR : MÁRCIA ANTÔNIA ALEXANDRE DOS SANTOS.....PG 47

LUDICIDADE E EMOÇÃO: O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
AUTOR: NILZA SARGENTO DOS SANTOS.....PG 60

INSTRUMENTOS DE REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES NORMATIVAS E POTENCIAL FORMATIVO
AUTOR: NORANEY MARQUES DA SILVAPG 75

ADAPTAÇÃO ESCOLAR E ACOLHIMENTO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA
AUTOR : VIVIANE MATOS FORNAZEIRO.....PG 87

BRINCAR, EXPLORAR E DESCOBRIR: A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BNCC
AUTOR: ROSEMARY ESTER DE SOUZA MATOS COELHO.....PG 99

A SOCIEDADE CAPITALISTA E SEUS EFEITOS NO ATO DE SER E ESTAR EM UMA MODERNIDADE LÍQUIDA
AUTOR:ELEN CAROLINE MÉLO ASSIS DA SILVA.....PG 115

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
AUTOR :NORANEY MARQUES DA SILVA.....PG 119

A INCLUSÃO EM SALA DE AULA E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
AUTOR:ANA PAULA CORREIA ALVES.....PG 132

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO ENSINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
AUTOR: TATIANE CAMARGO DE AZEVEDO.....PG 144

A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE VOZ E ESCUTA NO MATERNAL: DIALOGICIDADE, INTERAÇÃO E FORMAÇÃO DA AUTONOMIA
AUTOR MARTA MARIA ALVES FERREIRA BORGES.....PG 157

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES E SUSTENTÁVEIS

AUTOR: THAÍS TEXEIRA LOPES DA SILVA.....PG 167

BRINCANDO E APRENDENDO: COMO AS ATIVIDADES LÚDICAS POTENCIALIZAM A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

AUTOR: MARIA SOLANGE DA SILVA LIMA.....178

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

AUTOR: CÍCERA SOBREIRA GOMESPG 191

**A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NO
COTIDIANO ESCOLAR**

AUTOR: DANIELA ADRIANE DE SOUZA.....PG 203

AGRADECIMENTOS.....PG 212

A IMAGINAÇÃO EM MOVIMENTO: O PAPEL DAS HISTÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL

AUTOR: HELENA NOVAES ALBÉRICO

RESUMO

O presente artigo intitulado “A Imaginação em Movimento: O Papel das Histórias na Construção do Pensamento Infantil” tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na Educação Infantil. A pesquisa, de caráter bibliográfico e qualitativo, baseia-se em autores como Vygotsky (1998), Bettelheim (1980) e Abramovich (1995), que destacam o valor simbólico e formativo das narrativas na infância. A contação de histórias estimula a imaginação, amplia o vocabulário, favorece a escuta atenta e contribui para a construção do pensamento crítico e criativo. Por meio das narrativas, as crianças elaboram experiências, interpretam emoções e constroem sentidos sobre o mundo que as cerca. O estudo evidencia que o ato de contar histórias vai além do entretenimento: constitui-se como uma poderosa ferramenta educativa e afetiva, que aproxima o educador e o educando em uma relação de escuta, diálogo e sensibilidade. Assim, conclui-se que a contação de histórias deve ocupar um lugar central no cotidiano da Educação Infantil, sendo planejada de forma intencional e integrada ao processo de formação integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE

imaginação; contação de histórias; desenvolvimento infantil; linguagem; educação infantil.

ABSTRACT

This article entitled “Imagination in Motion: The Role of Stories in the Construction of Children's Thinking” aims to analyze the importance of storytelling as a pedagogical practice essential for the cognitive, emotional, and social development of children in Early Childhood Education. The research, of a bibliographic and qualitative nature, is based on authors such as Vygotsky (1998), Bettelheim (1980), and Abramovich (1995), who emphasize the symbolic and formative value of narratives in childhood. Storytelling stimulates imagination, enriches vocabulary, promotes attentive listening, and contributes to the construction of critical and creative thinking. Through narratives, children elaborate experiences, interpret emotions, and build meaning about the world around them.

The study highlights that storytelling goes beyond entertainment: it is a powerful educational and affective tool that strengthens the relationship between teacher and student through listening, dialogue, and sensitivity. Therefore, it is concluded that storytelling should have a central role in Early Childhood Education, being intentionally planned and integrated into the child's overall development process.

KEYWORDS

imagination; storytelling; child development; language; early childhood education.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma das práticas mais antigas da humanidade, presente em todas as culturas como forma de transmitir valores, conhecimentos e emoções. Na Educação Infantil, essa prática assume uma dimensão ainda mais significativa, pois constitui-se como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento global da criança — envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos. Contar histórias é mais do que narrar enredos: é possibilitar o encontro entre imaginação e realidade, promovendo experiências simbólicas que ajudam a criança a compreender o mundo e a si mesma.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre em interação com o meio social, e as experiências mediadas pela linguagem são fundamentais nesse processo. Nesse sentido, a contação de histórias representa uma poderosa mediação cultural, por meio da qual a criança se apropria da linguagem, constrói significados e desenvolve o pensamento. Ao ouvir uma narrativa, ela exercita a escuta, a atenção, a memória e a capacidade de antecipar e interpretar ações, o que contribui para a ampliação de suas estruturas cognitivas.

Abramovich (1995) ressalta que as histórias encantam, mobilizam e ensinam, pois despertam a curiosidade e o prazer pela leitura, além de favorecerem o desenvolvimento da imaginação. Através do faz de conta, a criança explora diferentes papéis, elabora conflitos e aprende a lidar com emoções complexas.

Bettelheim (1980), por sua vez, destaca o papel simbólico das narrativas infantis, especialmente dos contos de fadas, no processo de construção da personalidade e da compreensão moral, permitindo que as crianças enfrentem, de forma simbólica, medos e desafios próprios do crescimento.

Na prática pedagógica, a contação de histórias deve ser compreendida como uma estratégia intencional e planejada, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e promover aprendizagens significativas. O professor, ao assumir o papel de mediador, cria um ambiente de escuta e diálogo, valorizando as manifestações orais e expressivas das crianças. Essa interação fortalece vínculos afetivos e contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis às múltiplas linguagens que compõem a experiência humana.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar o papel das histórias na construção do pensamento infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da capacidade reflexiva das crianças. Pretende-se discutir, à luz de referenciais teóricos e experiências pedagógicas, como a contação de histórias pode ser incorporada de modo significativo às práticas cotidianas da Educação Infantil. O estudo propõe ainda refletir sobre a importância de o educador compreender a narrativa como um espaço de aprendizagem, encantamento e construção de sentidos, reafirmando o papel da escola como lugar de cultura, escuta e imaginação.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA CULTURAL E EDUCATIVA

A contação de histórias é uma manifestação cultural que atravessa gerações e civilizações, constituindo-se como uma das formas mais antigas de comunicação e transmissão de saberes. Desde os tempos em que os grupos humanos se reuniam ao redor do fogo para narrar experiências, mitos e lendas, as histórias cumprem o papel de preservar a memória coletiva e fortalecer laços sociais.

Conforme afirma Abramovich (1995), contar histórias é um gesto de partilha e de afeto, pois “ouvir histórias é abrir espaço para o encantamento, para o riso e para a emoção que educa”. Essa dimensão simbólica e afetiva confere à narrativa oral um poder transformador, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Na escola, a contação de histórias deixa de ser apenas uma atividade de entretenimento e passa a ser compreendida como um recurso pedagógico potente. Ao narrar, o professor cria um ambiente de escuta ativa e de envolvimento emocional, no qual as crianças podem imaginar, interpretar e reconstruir o real. A linguagem das histórias aproxima o educando do mundo da leitura e o conduz, de forma lúdica, ao desenvolvimento da oralidade, da atenção e da sensibilidade estética. De acordo com Coelho (2003), a história narrada desperta a fantasia e o desejo de conhecer mais, funcionando como uma ponte entre o prazer e o aprendizado.

Vygotsky (1998) destaca que a linguagem é o principal instrumento de mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao ouvir histórias, a criança internaliza estruturas linguísticas, amplia o vocabulário e aprende a organizar o pensamento de maneira lógica e criativa. Nesse sentido, o ato de contar histórias é também um exercício de alfabetização emocional e simbólica, pois permite à criança compreender as relações humanas, reconhecer sentimentos e expressar-se de forma mais autônoma.

A contação de histórias, quando planejada de forma intencional, pode ser articulada com diferentes áreas do conhecimento. Uma narrativa sobre animais, por exemplo, pode ser ponto de partida para discussões sobre meio ambiente, ética e convivência; já uma história sobre amizade pode favorecer o trabalho com valores e empatia. Assim, o momento da história se transforma em um espaço de aprendizagem interdisciplinar, capaz de unir imaginação, reflexão e ação pedagógica. Kishimoto (2011) afirma que o lúdico, presente nas histórias, é uma ferramenta essencial para que a criança aprenda com prazer e significado.

Além de seu papel pedagógico, as histórias cumprem uma função social e afetiva. Elas ajudam a criança a compreender o lugar que ocupa no mundo e a reconhecer-se como sujeito histórico e cultural. Segundo Bettelheim (1980), os contos infantis falam diretamente à psique infantil, pois oferecem modelos simbólicos para lidar com conflitos internos e desafios da vida cotidiana. Assim, por meio das narrativas, a criança aprende a nomear emoções, compreender perdas e celebrar conquistas.

Dessa forma, a contação de histórias na Educação Infantil deve ser reconhecida como uma prática educativa integral, que estimula a linguagem, a imaginação e a sensibilidade, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos afetivos e culturais. Quando o professor assume o papel de narrador e mediador, transforma a sala de aula em um espaço de convivência poética, onde as palavras ganham vida e o conhecimento floresce através do encantamento.

A IMAGINAÇÃO E O PENSAMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E PIAGET

A imaginação é uma das capacidades mais ricas e complexas do ser humano, especialmente significativa na infância, quando a criança começa a construir significados e representar o mundo à sua maneira. Segundo Vygotsky (2009), a imaginação não é uma atividade isolada da realidade, mas um processo psicológico superior que se alimenta das experiências vividas, transformando-as em novas combinações e criações simbólicas. Ao ouvir ou narrar uma história, a criança não apenas reproduz imagens mentais, mas elabora sentidos, constrói hipóteses e projeta possibilidades de ação. A contação de histórias, portanto, é um espaço privilegiado para o exercício da imaginação e da construção do pensamento.

Vygotsky (1998) explica que a imaginação surge da internalização das experiências concretas e se manifesta nas brincadeiras, nos desenhos e nas narrativas. A criança, ao escutar uma história, ativa processos de simbolização que a ajudam a compreender o real e a lidar com sentimentos e conflitos. Esse movimento simbólico é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois possibilita a transição do pensamento concreto para o abstrato. Assim, o imaginário não se opõe à razão, mas a complementa, funcionando como base para o raciocínio criativo e para a resolução de problemas.

Piaget (1971), ao tratar do desenvolvimento cognitivo, também reconhece o papel da fantasia e da simbolização na infância. Para ele, o pensamento infantil se constrói a partir da ação, da experimentação e da assimilação do mundo por meio do jogo simbólico.

Nesse contexto, a contação de histórias contribui diretamente para a formação das estruturas mentais da criança, pois estimula a imaginação, a linguagem e o raciocínio lógico. Cada personagem, conflito ou desfecho narrativo oferece à criança a oportunidade de reconstruir sua visão de mundo, organizando mentalmente o que observa, sente e pensa.

De forma complementar, Wallon (1975) destaca que a imaginação está profundamente ligada à emoção. Para o autor, o desenvolvimento infantil é marcado por um diálogo constante entre o sentir e o pensar. Quando uma criança ouve uma história e se identifica com os personagens, ela vivencia emoções intensas que favorecem o amadurecimento afetivo e intelectual. A narrativa torna-se, então, um campo de expressão emocional e de construção de identidade.

Winnicott (1975) também contribui para essa compreensão ao introduzir o conceito de “espaço potencial” — um território simbólico entre a realidade interna e externa da criança. É nesse espaço que a imaginação floresce e que o brincar e o ouvir histórias se tornam experiências criativas e seguras. Ao narrar uma história, o professor cria esse espaço intermediário, no qual a criança pode projetar seus sentimentos, reelaborar vivências e experimentar novas formas de ser e estar no mundo.

Portanto, a contação de histórias não apenas estimula o imaginário infantil, mas contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da linguagem. As narrativas oferecem um terreno fértil para que as crianças aprendam a compreender o outro, a refletir sobre suas ações e a construir um pensamento próprio. Como afirma Oliveira (2010), “a imaginação é o primeiro passo para a criação de novas realidades”, e é justamente nesse movimento entre o real e o imaginário que se forma a base do pensamento criativo.

Assim, ao valorizar a contação de histórias como prática pedagógica, o educador reconhece a imaginação como parte essencial da inteligência infantil. É por meio dela que as crianças constroem conhecimento, atribuem sentido às experiências e se tornam capazes de transformar o mundo que as cerca — um mundo que começa, sempre, com o poder das palavras e com a magia de uma boa história.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias, quando inserida no contexto da Educação Infantil, ultrapassa a função de mero entretenimento e torna-se uma prática pedagógica intencional que demanda sensibilidade, escuta e mediação. O professor assume, nesse processo, o papel de mediador cultural, responsável por criar pontes entre o universo simbólico das narrativas e as experiências concretas das crianças. Segundo Freire (1996), ensinar é um ato de amor e coragem, que exige escuta atenta, humildade e compromisso com a humanização do educando. Na contação de histórias, essa escuta se materializa quando o professor dá voz às crianças, permite que interpretem os personagens, expressem sentimentos e reconstruam significados a partir do que ouvem.

Para Abramovich (1995), “contar histórias é um gesto de amor e de encantamento”. O educador que conta histórias não apenas transmite palavras, mas compartilha emoções, ritmos e imagens que se inscrevem no imaginário infantil. A forma como o professor se posiciona — o tom de voz, os gestos, as pausas e o olhar — é determinante para o envolvimento das crianças. A contação de histórias é, portanto, uma experiência estética e afetiva, capaz de criar vínculos e promover aprendizagens que transcendem o conteúdo formal.

O papel mediador do professor exige, contudo, uma postura reflexiva e planejada. Kishimoto (2011) destaca que o brincar e o lúdico são linguagens fundamentais da infância, e que as histórias devem ser exploradas em sintonia com essas dimensões. O professor pode, por exemplo, planejar momentos de dramatização, reconto coletivo, ilustração e diálogo sobre as emoções presentes na narrativa. Essas estratégias favorecem a expressão oral, a escuta ativa e o desenvolvimento da empatia. Assim, o educador torna-se um facilitador do pensamento criativo e da imaginação, ampliando o potencial educativo da narrativa.



Além de promover a aprendizagem cognitiva, a contação de histórias tem um papel humanizador e formador de valores. Freire (2005) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. As histórias, ao mediar essa comunhão, tornam-se instrumentos de conscientização e de formação ética. Quando o professor estimula o diálogo sobre os temas das narrativas — como solidariedade, respeito, diversidade e justiça —, ele transforma o momento da história em um espaço de reflexão crítica sobre o mundo.

Larrosa (2002) complementa essa perspectiva ao compreender a experiência educativa como algo que nos “toca e transforma”. O ato de contar histórias é, portanto, uma experiência de encontro — entre o adulto e a criança, entre a palavra e o silêncio, entre o real e o imaginário. O professor mediador é aquele que compreende o poder formador das palavras e cria condições para que as crianças vivenciem experiências significativas de linguagem e sensibilidade.

No cotidiano da Educação Infantil, a mediação docente na contação de histórias pode se expressar de diversas formas. Um exemplo é o uso de objetos simbólicos (como tecidos, fantoches, instrumentos musicais ou elementos da natureza) para contextualizar a narrativa e despertar a curiosidade das crianças. Outro exemplo é o incentivo ao reconto, no qual os alunos recriam a história com suas próprias palavras, exercitando a memória, a oralidade e a autonomia. Também é possível propor rodas de conversa após a narrativa, nas quais as crianças compartilham o que sentiram ou compreenderam, fortalecendo o vínculo entre imaginação e pensamento reflexivo.

Desse modo, o professor mediador atua como um condutor da imaginação e do pensamento, não impondo verdades, mas abrindo caminhos para que as crianças construam suas próprias interpretações. Ele reconhece que cada história é uma oportunidade de aprendizagem sensível e dialógica, e que educar por meio das narrativas é cultivar a escuta, o diálogo e a capacidade de sonhar. Assim, a contação de histórias na Educação Infantil consolida-se como uma prática que educa o intelecto, toca a emoção e forma sujeitos críticos e criativos capazes de olhar o mundo com sensibilidade e encantamento.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO

A contação de histórias na Educação Infantil representa um dos instrumentos mais potentes para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo das crianças. Por meio das narrativas, elas aprendem a compreender o mundo, a questionar realidades, a elaborar emoções e a construir significados. As histórias não apenas encantam, mas também educam, formando sujeitos capazes de refletir, imaginar e transformar o que os cerca.

Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas e as narrativas infantis são fundamentais para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, pois ajudam-na a lidar simbolicamente com conflitos, medos e desejos. As histórias permitem que a criança projete suas angústias e encontre caminhos de superação através da fantasia. Assim, o universo narrativo torna-se um espaço de elaboração psíquica, de fortalecimento da autoestima e de construção de sentido — condições indispensáveis para o pensamento crítico.

No mesmo sentido, Paulo Freire (1996) defende que o ato de educar deve estar ancorado na curiosidade, no diálogo e na capacidade de questionar o mundo. Ao ouvir histórias, as crianças não apenas absorvem conteúdos, mas são convidadas a interpretar, perguntar e posicionar-se. O professor, ao estimular esse movimento, possibilita a formação de uma consciência crítica desde os primeiros anos escolares. A criança aprende que as narrativas trazem mensagens e valores que podem — e devem — ser discutidos, reinterpretados e até mesmo contestados.

A contação de histórias, portanto, é também um exercício de liberdade e imaginação. Edgar Morin (2001), ao abordar o pensamento complexo, afirma que educar é preparar o ser humano para enfrentar a incerteza, integrar o racional e o emocional, e compreender o mundo em sua pluralidade. A história, ao entrelaçar fantasia e realidade, desenvolve exatamente essa habilidade: ensina a criança a transitar entre o concreto e o simbólico, a perceber múltiplas perspectivas e a construir relações entre diferentes dimensões do conhecimento.



Além disso, a prática da contação de histórias favorece a criatividade, pois estimula a invenção, o reconto, a dramatização e a criação de novas narrativas. Ao recontar uma história com suas próprias palavras, as crianças desenvolvem autonomia, ampliam o vocabulário e exercitam o pensamento divergente — habilidade essencial para a resolução de problemas e para o raciocínio criativo. Kishimoto (2011) destaca que o lúdico é uma via privilegiada de aprendizagem, pois combina prazer, imaginação e construção de saberes. Nesse sentido, o momento da história se transforma em um espaço de experimentação e descoberta.

É importante ressaltar que o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo não ocorre de forma espontânea, mas por meio de uma mediação pedagógica intencional. O professor deve selecionar histórias que dialoguem com o universo infantil e abordem temáticas significativas — como amizade, diversidade, respeito, medo, coragem e solidariedade —, promovendo a reflexão sobre valores e atitudes. As discussões pós-narrativa, as dramatizações e as produções artísticas (como desenhos, colagens e construções com blocos) são estratégias que potencializam a expressão e a análise crítica das crianças.

A contação de histórias, quando planejada de forma sensível e reflexiva, torna-se um espaço de formação integral. Ela desperta a curiosidade, favorece o desenvolvimento da linguagem, amplia o repertório cultural e alimenta a imaginação. Mais do que isso, contribui para a formação de sujeitos autônomos e conscientes — capazes de ler o mundo, interpretá-lo e reinventá-lo.

Como sintetiza Freire (2005), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ao ouvir e criar histórias, a criança começa a compreender o mundo à sua volta, a dar sentido às experiências e a transformar o imaginário em pensamento. Assim, contar histórias na Educação Infantil é muito mais do que um ato pedagógico: é um ato de resistência, de esperança e de humanização, que forma seres críticos, criativos e sensíveis diante da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias na Educação Infantil revela-se como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. Mais do que um momento lúdico ou recreativo, ela representa uma poderosa ferramenta de construção do pensamento, da linguagem e da imaginação.

Por meio das histórias, a criança explora o simbólico, experimenta emoções, interpreta o mundo e constrói novos significados para a realidade que a cerca. Ao longo deste artigo, foi possível perceber que o ato de narrar e ouvir histórias mobiliza processos cognitivos, afetivos e sociais que sustentam o desenvolvimento do pensamento infantil em sua totalidade.

A partir das contribuições de autores como Vygotsky e Piaget, compreende-se que a imaginação é um instrumento essencial na formação do pensamento. Vygotsky (2009) destaca que a imaginação se alimenta das experiências reais e permite à criança projetar novas possibilidades, constituindo uma base para o pensamento criativo e abstrato. Já Piaget (1971) demonstra que, através da ação simbólica e do jogo imaginativo, a criança constrói suas estruturas mentais e desenvolve autonomia intelectual. Nesse sentido, as histórias funcionam como pontes entre o real e o imaginário, entre o sentir e o pensar, permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira prazerosa e significativa.

A narrativa também é um espaço de emoção e vínculo, como afirmam Wallon (1975) e Winnicott (1975). Quando o educador conta uma história, cria um ambiente de acolhimento e segurança que favorece a expressão dos sentimentos e o fortalecimento da autoestima infantil. É nesse espaço simbólico que a criança experimenta empatia, elabora conflitos e desenvolve a capacidade de compreender o outro. A contação de histórias, portanto, vai além da transmissão de valores: ela forma sujeitos capazes de se reconhecer, se expressar e se colocar no lugar do outro.

Sob uma perspectiva freireana, a contação de histórias pode ser compreendida como um ato de libertação e humanização. Paulo Freire (1996) nos lembra que educar é permitir que o educando “leia o mundo” antes mesmo de ler a palavra. Nesse processo, as narrativas funcionam como mediadoras do diálogo, da escuta e da construção coletiva de sentidos. Quando o professor propõe uma história e convida as crianças a refletirem sobre ela, estimula o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo — valores indispensáveis à formação de sujeitos conscientes e participativos.

Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional, as histórias também estimulam a criatividade, o raciocínio e a sensibilidade estética. Morin (2001) ressalta que a educação deve preparar o indivíduo para lidar com a complexidade da vida, unindo emoção, razão e imaginação. Assim, ao ouvir ou criar histórias, as crianças aprendem a lidar com as incertezas, a reconhecer diferentes perspectivas e a elaborar soluções criativas para os desafios cotidianos.

Dessa forma, contar histórias na Educação Infantil é um gesto profundamente educativo e transformador. É pela narrativa que se cultivam a escuta, o diálogo, a empatia e a capacidade de imaginar novos mundos possíveis. A prática da contação, quando planejada e intencional, contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis — características fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Em síntese, a imaginação, colocada em movimento pelas histórias, torna-se o alicerce do pensamento infantil e o caminho para uma educação que valoriza o encantamento, a reflexão e a potência criadora de cada criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. A narrativa como processo educativo na infância. São Paulo: Cortez, 1995.
- BETTELHEIM, B. Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KISHIMOTO, T. M. Ludicidade e educação: o jogo como caminho para a aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2011.
- LARROSA, J. O aprender da experiência. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, A. C. de. Imaginação e aprendizagem: fundamentos da educação infantil. São Paulo: Moderna, 2010.
- PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand, 1971.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- WALLON, H. Psicologia e educação da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- WINNICOTT, D. W. Realidade potencial e o espaço de jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFICIÊNCIA: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO

AUTOR: INGRID CIRIACO GOMES FONTANETTI

RESUMO

A Educação Física escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois promove o corpo em movimento como forma de expressão, socialização e aprendizagem. Nesse contexto, a inclusão de alunos com deficiência requer do professor uma postura reflexiva, empática e mediadora, capaz de reconhecer as potencialidades individuais e adaptar as práticas pedagógicas às necessidades de cada sujeito. De acordo com Mantoan (2015), a inclusão “não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência na escola, mas de repensar a escola para todos”. Assim, o docente de Educação Física assume papel essencial na construção de um ambiente inclusivo, ao planejar atividades diversificadas, promover o trabalho colaborativo e utilizar metodologias ativas que estimulem a participação de todos. Darido e Rangel (2019) destacam que a Educação Física deve priorizar o desenvolvimento humano em sua totalidade, compreendendo o corpo como meio de comunicação e integração. Portanto, é imprescindível que o professor esteja preparado para identificar barreiras atitudinais e estruturais, transformando a aula em um espaço de respeito, equidade e cooperação. A prática inclusiva na Educação Física representa um avanço no campo educacional e social, pois reafirma o direito de todos os estudantes ao acesso pleno ao conhecimento e à vivência corporal.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Física; Inclusão; Deficiência; Prática Docente; Diversidade.

ABSTRACT

Physical Education at school is a privileged space for students' integral development, as it promotes the body in movement as a form of expression, socialization, and learning. In this context, the inclusion of students with disabilities requires from the teacher a reflective, empathetic, and mediating posture, capable of recognizing individual potential and adapting pedagogical practices to each student's needs. According to Mantoan (2015), inclusion “is not only about inserting the student with a disability into school, but about rethinking school for everyone.”



Thus, the Physical Education teacher plays an essential role in building an inclusive environment by planning diversified activities, promoting collaborative work, and using active methodologies that stimulate everyone's participation. Darido and Rangel (2019) emphasize that Physical Education should prioritize human development in its entirety, understanding the body as a means of communication and integration. Therefore, it is crucial that teachers identify attitudinal and structural barriers, transforming classes into spaces of respect, equity, and cooperation. Inclusive practice in Physical Education represents progress in both educational and social fields, reaffirming every student's right to full access to knowledge and bodily experience.

KEYWORDS

Physical Education; Inclusion; Disability; Teaching Practice; Diversity.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores conquistas da educação contemporânea. Nas últimas décadas, as políticas públicas e as discussões acadêmicas têm avançado no sentido de garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais. A Educação Física, por sua natureza prática e interativa, desempenha papel essencial nesse processo, pois o movimento corporal é um meio de expressão e de aprendizagem que contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes. Entretanto, incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física requer uma mudança de paradigmas, tanto na organização do trabalho pedagógico quanto na formação docente.

Segundo Mantoan (2015, p. 34), “a inclusão não se limita à presença física do aluno com deficiência na escola, mas implica transformar as práticas pedagógicas e as concepções de ensino e aprendizagem”. Essa afirmação revela que a inclusão exige um olhar sensível às diferenças, superando a lógica da homogeneização e da exclusão velada. A Educação Física, quando planejada de forma inclusiva, favorece a convivência, o respeito e o reconhecimento da diversidade humana.

O professor, nesse contexto, é o principal mediador desse processo, pois suas atitudes e estratégias pedagógicas determinam a qualidade da participação dos alunos nas atividades.

De acordo com Darido e Rangel (2019), a Educação Física escolar deve promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões — motora, cognitiva, afetiva e social —, e não se restringir apenas à execução de movimentos ou ao desempenho técnico. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas que valorizem a cooperação e o protagonismo de todos os estudantes, independentemente de suas limitações. O professor deve ser capaz de identificar as potencialidades de cada aluno e adaptar as atividades para garantir a participação efetiva de todos, o que requer criatividade, empatia e conhecimento sobre as diferentes deficiências.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que é dever da escola assegurar condições de acessibilidade e aprendizagem, promovendo adaptações curriculares e metodológicas quando necessário. No campo da Educação Física, isso significa reorganizar o espaço, os materiais e as regras das atividades, possibilitando que o aluno com deficiência vivencie o movimento com prazer e autonomia. Rodrigues (2016) destaca que “a inclusão se efetiva quando o ambiente educacional é construído coletivamente, considerando as necessidades e potencialidades de todos os sujeitos envolvidos”.

Dessa forma, o papel do professor de Educação Física ultrapassa a dimensão técnica da aula: ele é agente de transformação social, responsável por criar oportunidades de interação, respeito e reconhecimento das diferenças. Ao promover práticas inclusivas, o docente contribui para a construção de uma escola mais democrática, solidária e humana. Assim, investigar o papel do professor na construção de um ambiente inclusivo nas aulas de Educação Física é compreender que a inclusão não é um ato isolado, mas um processo contínuo de reflexão, formação e compromisso ético com a diversidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E O DIREITO À PARTICIPAÇÃO

A Educação Física é um componente curricular que, historicamente, esteve associado ao desempenho físico, à competitividade e ao rendimento esportivo. No entanto, a partir das discussões sobre inclusão e diversidade, essa área do conhecimento passou a ser compreendida como um espaço educativo que deve acolher todas as formas de corpo e movimento. A Educação Física inclusiva busca garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham direito de participar, aprender e se desenvolver, respeitando suas particularidades. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional excludente, que privilegiava apenas os mais habilidosos e invisibilizava aqueles que não se enquadravam nos padrões corporais e motores esperados.

Segundo Borges e Mendes (2020, p. 112), “a inclusão na Educação Física representa mais do que a presença do aluno com deficiência nas aulas; ela envolve a criação de oportunidades reais de participação e aprendizagem para todos”. A prática pedagógica inclusiva, nesse sentido, exige do professor uma postura crítica e reflexiva, capaz de perceber o corpo como expressão de múltiplas identidades e de compreender o movimento como forma de comunicação e interação social. Assim, as aulas de Educação Física tornam-se ambientes potentes para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e do respeito às diferenças.

A inclusão escolar está amparada por legislações e diretrizes educacionais que asseguram o direito à participação plena de todos os estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) já prevê, em seu artigo 58, o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça que o processo de ensino-aprendizagem deve ser pautado no reconhecimento e valorização das diferenças, de modo a promover o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

No contexto da Educação Física, essas políticas se concretizam quando o professor planeja atividades diversificadas, adota estratégias colaborativas e utiliza materiais adaptados, favorecendo a participação de todos os alunos.

Para Mantoan (2015, p. 52), “a inclusão só se torna efetiva quando as práticas escolares deixam de ser uniformes e passam a considerar a singularidade de cada estudante”. Essa afirmação reforça a importância de o professor atuar de forma flexível, reinterpretando as atividades tradicionais da Educação Física à luz da diversidade. Por exemplo, em um jogo coletivo, as regras podem ser adaptadas, os tempos de execução modificados e os espaços reorganizados, para que o aluno com deficiência possa participar de maneira significativa. Tais ajustes não diminuem o valor pedagógico da atividade; ao contrário, enriquecem-na, pois ampliam as possibilidades de interação e aprendizagem para todos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017) também defende que a Educação Física deve ser um direito de todos, reconhecendo o esporte e o movimento como meios de inclusão social e empoderamento. Nesse sentido, a atuação do professor é fundamental para garantir que as diferenças não se tornem barreiras, mas oportunidades de aprendizagem coletiva. Rodrigues (2016) enfatiza que o docente precisa desenvolver uma prática dialógica, ouvindo os alunos, identificando suas necessidades e construindo, com eles, formas de participação que valorizem suas potencialidades.

Além disso, a concepção de corpo na Educação Física inclusiva deve ser compreendida de modo ampliado, superando o paradigma da normalidade. Freire e Scaglia (2018) argumentam que o corpo é histórico e cultural, sendo resultado de experiências e contextos diversos. Assim, reconhecer o corpo do aluno com deficiência é reconhecer sua história, seus modos de agir e de estar no mundo. Essa visão humanizada rompe com a ideia de corpo padronizado e valoriza a corporeidade como dimensão constitutiva do ser humano.



O direito à participação, portanto, está diretamente ligado à transformação das práticas pedagógicas e das atitudes docentes. A inclusão só acontece quando o professor assume um compromisso ético e político com a diversidade. Vieira (2021, p. 84) destaca que “a Educação Física inclusiva demanda uma pedagogia da escuta, na qual o professor se torna um mediador de experiências, e não apenas um transmissor de técnicas”. Isso implica repensar o papel do educador como sujeito que aprende continuamente com seus alunos e que reconhece as diferenças como potencialidades educativas.

Outro aspecto relevante é a importância do trabalho coletivo na escola. A inclusão não depende apenas do professor de Educação Física, mas de uma rede de apoio que envolva a equipe pedagógica, os profissionais de apoio, as famílias e a comunidade escolar. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça a responsabilidade compartilhada pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, o que requer planejamento colaborativo e formação continuada dos educadores.

Dessa forma, a Educação Física inclusiva não se limita à adaptação de atividades, mas se consolida como um processo de transformação pedagógica e social. Ao garantir o direito à participação de todos os estudantes, ela contribui para uma escola mais democrática e igualitária, capaz de reconhecer que o movimento humano é múltiplo e diverso. O papel do professor, nesse contexto, é o de criar condições para que cada aluno se sinta pertencente, respeitado e capaz de se expressar por meio do corpo e do movimento.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MEDIAÇÃO E NA PRÁTICA INCLUSIVA

O papel do professor de Educação Física na construção de um ambiente inclusivo vai além do ensino de técnicas e habilidades corporais; ele é mediador de experiências, promotor da convivência e agente transformador das relações sociais.

A mediação pedagógica na Educação Física inclusiva está diretamente relacionada à capacidade do docente de compreender as necessidades dos alunos, criar estratégias acessíveis e promover a cooperação entre todos os participantes. Essa atuação requer uma formação sólida e uma postura ética voltada para o respeito às diferenças e o compromisso com a equidade.

De acordo com Vygotsky (1997), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, e o professor desempenha papel essencial na mediação desse processo, auxiliando o aluno a desenvolver suas potencialidades dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. Na perspectiva da Educação Física inclusiva, essa ideia é fundamental, pois o professor atua como facilitador do aprendizado motor, cognitivo e social, proporcionando experiências que respeitem o ritmo e as capacidades de cada estudante. O docente deve, portanto, ser um mediador do conhecimento e das relações, promovendo situações que favoreçam a troca, a colaboração e a empatia.

Para Darido e Rangel (2019, p. 64), “a prática docente em Educação Física deve ser orientada por valores humanos, pela solidariedade e pelo reconhecimento das diferenças como riqueza pedagógica”. Isso significa que o professor precisa abandonar práticas excludentes e competitivas que reproduzem desigualdades e, em seu lugar, construir um ambiente de respeito mútuo e valorização da diversidade. O papel do docente é essencialmente educativo e político, uma vez que sua intervenção pedagógica contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos.

A mediação docente envolve também o planejamento intencional das aulas. O professor de Educação Física deve organizar o ambiente de aprendizagem considerando a acessibilidade, a segurança e o conforto dos alunos com deficiência. Silva e Martins (2020) afirmam que “a inclusão na Educação Física depende do planejamento cuidadoso, da observação constante e da flexibilidade metodológica do professor”. Adaptar as atividades não significa simplificar, mas criar condições para que todos participem com igualdade de oportunidades. Isso pode envolver o uso de materiais alternativos, mudanças nas regras dos jogos ou reorganização do espaço físico da quadra ou sala.

Outro ponto central é a atitude inclusiva do professor. De acordo com Mantoan (2015, p. 47), “a inclusão começa na atitude de quem ensina, e não apenas nas condições estruturais da escola”. Essa visão destaca que, mesmo diante de limitações físicas ou materiais, a postura acolhedora e empática do docente é o principal fator para a efetivação da inclusão. O professor precisa acreditar nas potencialidades dos alunos com deficiência, evitando estigmatizá-los ou tratá-los como incapazes. Quando o aluno percebe que é valorizado, sente-se motivado a participar e a se expressar, fortalecendo sua autoestima e seu sentimento de pertencimento.

A prática inclusiva demanda, ainda, formação continuada. O docente precisa estar em constante processo de atualização para compreender as especificidades das diferentes deficiências e as possibilidades pedagógicas associadas a elas. Conforme Rodrigues (2016, p. 91), “a formação do professor é o ponto de partida para que a inclusão se torne prática efetiva e não apenas discurso político”. Essa formação deve abranger tanto aspectos teóricos sobre inclusão e acessibilidade quanto experiências práticas que envolvam o uso de metodologias ativas e cooperativas.

Além disso, a mediação do professor deve fomentar a colaboração entre os alunos, fortalecendo a noção de grupo e a solidariedade. O trabalho cooperativo é um poderoso instrumento de inclusão, pois permite que todos aprendam uns com os outros e desenvolvam competências socioemocionais. Freire (1996, p. 69) ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, nas aulas de Educação Física, o professor cria situações nas quais os alunos constroem juntos o aprendizado, respeitando seus limites e reconhecendo suas contribuições. A inclusão também se manifesta por meio da avaliação formativa. O professor deve observar o progresso individual e coletivo, valorizando o esforço, a cooperação e o envolvimento, em vez de apenas mensurar resultados técnicos ou físicos.

. Costa (2021) defende que a avaliação na Educação Física inclusiva deve considerar os avanços pessoais de cada aluno, respeitando sua singularidade e seu ponto de partida. Essa abordagem torna o processo avaliativo mais justo e coerente com os princípios da inclusão escolar.

Por fim, o papel do professor de Educação Física é o de um articulador entre a teoria e a prática, entre o movimento e o significado. Sua atuação mediadora transforma o ambiente escolar em um espaço de aprendizagem plural, onde as diferenças são compreendidas como parte da experiência humana. Ao planejar, adaptar e refletir sobre sua prática, o docente contribui para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva e democrática. Como afirma Vieira (2021, p. 87), “o professor inclusivo é aquele que vê no desafio da diferença uma oportunidade de reinventar o ensinar e o aprender”.

Dessa forma, a mediação docente na Educação Física inclusiva é um processo contínuo de escuta, diálogo e ação transformadora. O professor é, simultaneamente, aprendiz e educador, construindo cotidianamente um ambiente em que todos os corpos têm voz, lugar e significado.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A construção de ambientes inclusivos na Educação Física escolar é um processo complexo que envolve múltiplos desafios, desde aspectos estruturais e pedagógicos até questões culturais e atitudinais. Embora a legislação brasileira garanta o direito à educação inclusiva, na prática, ainda há lacunas significativas que dificultam a efetivação dessa política. A Educação Física, por ser uma disciplina que mobiliza o corpo, o espaço e a interação, torna-se um campo privilegiado para a inclusão, mas também revela as dificuldades enfrentadas pelos professores diante da diversidade presente nas salas de aula.



Um dos principais desafios é a formação inicial e continuada dos professores. Muitos docentes relatam não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência, especialmente quando não tiveram, durante a graduação, uma formação sólida sobre Educação Física Adaptada e Inclusiva. Borges e Mendes (2020, p. 119) afirmam que “a ausência de formação específica leva o professor a reproduzir práticas tradicionais, dificultando a efetiva participação dos alunos com deficiência nas aulas”. Isso demonstra a urgência de repensar os currículos dos cursos de licenciatura, incorporando discussões e experiências práticas que abordem a diversidade corporal, as adaptações pedagógicas e os princípios da inclusão.

Outro desafio importante refere-se às condições estruturais das escolas. Muitas instituições não dispõem de espaços adequados, materiais adaptados ou acessibilidade arquitetônica, o que limita a participação plena dos estudantes com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a acessibilidade é um direito fundamental, devendo ser garantida em todos os ambientes escolares. No entanto, segundo Rodrigues (2016), a falta de recursos e investimentos públicos ainda impede que a inclusão ocorra de maneira efetiva. Isso exige ações conjuntas entre gestores, professores e órgãos públicos para criar ambientes que promovam a equidade e o respeito às diferenças.

Além das questões estruturais, há também barreiras atitudinais — aquelas relacionadas a preconceitos, estigmas e à falta de sensibilidade diante da diversidade. Mantoan (2015, p. 41) lembra que “a inclusão se concretiza quando as barreiras atitudinais são derrubadas e o aluno é reconhecido como sujeito de direitos e de possibilidades”. Nesse sentido, a mudança de mentalidade é essencial. A postura do professor e da comunidade escolar em relação ao aluno com deficiência pode determinar o sucesso ou o fracasso da inclusão. Quando o ambiente é acolhedor, o aluno sente-se seguro para participar e explorar suas potencialidades; quando há rejeição ou discriminação, o processo de aprendizagem é comprometido.



Apesar das dificuldades, há múltiplas possibilidades para tornar a Educação Física um espaço realmente inclusivo. Uma delas é a adoção de metodologias ativas e cooperativas, que valorizam o trabalho em grupo, a colaboração e a aprendizagem significativa. Freire (1996, p. 70) enfatiza que “ensinar exige reconhecer que o conhecimento se constrói na relação com o outro”. Dessa forma, o professor de Educação Física pode organizar atividades em duplas, trios ou grupos mistos, nos quais os alunos aprendem juntos e constroem estratégias para superar desafios, estimulando o respeito e a solidariedade.

Outra possibilidade importante é a adaptação das atividades físicas. Isso não significa criar aulas diferentes para alunos com deficiência, mas sim ajustar as regras, o tempo e os materiais para garantir a participação de todos. Darido e Rangel (2019) defendem que o professor deve agir de forma criativa, reinventando as práticas corporais para atender às necessidades de cada turma. Jogos cooperativos, circuitos motores e atividades sensoriais, por exemplo, permitem que todos os alunos se envolvam de maneira significativa, respeitando seus limites e valorizando suas capacidades.

O uso de tecnologias assistivas também representa uma possibilidade promissora. Recursos como bolas sonoras, pranchas de comunicação, rampas móveis e dispositivos de apoio podem facilitar o acesso e a interação dos alunos com deficiência durante as aulas. Segundo Silva e Martins (2020, p. 87), “a tecnologia assistiva é uma aliada da inclusão, pois amplia as possibilidades de comunicação, movimento e participação dos estudantes”. O desafio, entretanto, está em garantir que as escolas tenham acesso a esses recursos e que os professores saibam utilizá-los de forma pedagógica e inclusiva. Outro aspecto relevante é o trabalho colaborativo entre professores, gestores e famílias. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor de Educação Física, mas um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade escolar. A parceria com professores de apoio, terapeutas ocupacionais e familiares contribui para o planejamento de estratégias mais eficazes e contextualizadas. Como destaca Vieira (2021, p. 95), “a inclusão é construída na coletividade, onde cada sujeito assume um papel ativo na promoção do respeito e da equidade”.

Por fim, a construção de um ambiente inclusivo requer mudança de paradigma educacional. É necessário compreender que a diversidade não é um problema a ser resolvido, mas uma riqueza a ser valorizada. A Educação Física inclusiva propõe um novo olhar sobre o corpo e o movimento, rompendo com padrões de normalidade e desempenho, e promovendo a expressão, o pertencimento e a autonomia. Borges e Mendes (2020, p. 125) reforçam que “a verdadeira inclusão acontece quando todos os alunos se reconhecem como parte do processo educativo, independentemente de suas diferenças”.

Assim, diante dos desafios e das possibilidades, cabe ao professor de Educação Física atuar como um agente transformador, comprometido com a justiça social e a igualdade de oportunidades. A inclusão não é um ponto de chegada, mas um caminho em constante construção, que exige sensibilidade, reflexão e ação pedagógica consciente.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A efetivação de uma Educação Física inclusiva depende, de maneira decisiva, da formação docente e do comprometimento das políticas públicas educacionais. É por meio da formação inicial e continuada que o professor desenvolve competências teóricas, metodológicas e éticas para lidar com a diversidade e promover práticas pedagógicas que contemplem todos os estudantes. Paralelamente, as políticas públicas representam o respaldo legal e institucional necessário para que a inclusão se concretize nas escolas, garantindo recursos, acessibilidade e formação de profissionais qualificados. No contexto da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 61, que a formação de professores deve “basear-se nos princípios de colaboração, pesquisa e reflexão sobre a prática”.

Esse princípio é essencial para a Educação Física inclusiva, pois o professor precisa desenvolver um olhar crítico e investigativo sobre suas ações, reconhecendo as singularidades dos alunos e adaptando suas práticas de forma criativa. Segundo Mantoan (2015, p. 57), “a formação docente é o primeiro passo para transformar o discurso da inclusão em prática pedagógica real”. Ou seja, não basta incluir alunos com deficiência nas turmas; é necessário preparar o educador para garantir que eles aprendam e participem ativamente.

A formação inicial, muitas vezes, ainda se mostra insuficiente para atender às demandas da inclusão. Pesquisas apontam que muitos cursos de licenciatura em Educação Física tratam a Educação Física Adaptada como disciplina isolada e teórica, sem promover experiências práticas significativas. Rodrigues (2016, p. 102) afirma que “a formação docente fragmentada impede que o futuro professor compreenda a inclusão como princípio transversal da educação e não apenas como um conteúdo a ser estudado”. Assim, é fundamental repensar os currículos dos cursos de formação, incluindo estágios supervisionados em contextos inclusivos, discussões sobre acessibilidade e reflexões éticas sobre a diversidade corporal.

Além da formação inicial, a formação continuada assume papel central na consolidação de práticas inclusivas. O professor de Educação Física, ao enfrentar situações complexas em sala de aula, necessita de espaços de aprendizagem permanente, onde possa compartilhar experiências, estudar casos e desenvolver novas estratégias de ensino. Darido e Rangel (2019) defendem que a formação continuada deve ser entendida como um processo coletivo e reflexivo, que fortalece a identidade profissional e estimula a inovação pedagógica. Nessa perspectiva, cursos, oficinas e grupos de estudo sobre inclusão são fundamentais para o aprimoramento docente.

As políticas públicas educacionais também desempenham papel decisivo na efetivação da inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe a superação do modelo segregador e o fortalecimento da escola comum como espaço de todos.

Essa política reconhece a necessidade de formação de professores, oferta de recursos pedagógicos e eliminação de barreiras físicas e atitudinais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) complementa esse arcabouço legal ao determinar, em seu artigo 28, que é dever do Estado, da família e da sociedade assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino.

Contudo, a implementação dessas políticas enfrenta obstáculos significativos, como a falta de investimento público, a carência de profissionais especializados e a ausência de acompanhamento sistemático das ações. Borges e Mendes (2020, p. 131) destacam que “a distância entre o que está previsto nas políticas e o que ocorre nas escolas revela a urgência de uma gestão mais comprometida com a inclusão”. Assim, a efetivação de uma Educação Física inclusiva depende não apenas da boa vontade dos professores, mas de um sistema educacional que garanta condições reais de trabalho e apoio pedagógico contínuo.

Outro aspecto relevante é a integração entre políticas públicas e formação docente. De nada adianta produzir legislações avançadas se os educadores não forem capacitados para implementá-las de maneira crítica e criativa. Vieira (2021, p. 98) argumenta que “a formação docente deve estar articulada às políticas de inclusão, de modo que o professor compreenda sua prática como parte de um projeto político-pedagógico voltado à equidade social”. Essa articulação favorece a construção de escolas mais democráticas, onde a Educação Física se torne um espaço de vivência cidadã e de valorização das diferenças.

A formação humanizada e reflexiva é outro elemento fundamental. O professor precisa desenvolver uma sensibilidade ética diante da diversidade corporal, reconhecendo que cada aluno possui sua forma singular de se mover, sentir e aprender.

Inspirado nos princípios de Paulo Freire (1996), é possível afirmar que a educação inclusiva se realiza no diálogo, na escuta e na prática transformadora. Freire (1996, p. 45) afirma que “não há docência sem discência”, o que implica compreender que o educador também aprende com os sujeitos que ensina. Na Educação Física inclusiva, essa relação dialógica é essencial para romper com estigmas e construir práticas pedagógicas baseadas no respeito mútuo.

Por fim, cabe destacar que o fortalecimento das políticas públicas e da formação docente deve caminhar junto com a valorização profissional. Sem condições adequadas de trabalho, tempo para planejamento e apoio institucional, torna-se difícil que o professor exerça plenamente seu papel mediador. Como observa Silva e Martins (2020, p. 93), “a inclusão só se concretiza quando o professor é reconhecido como protagonista do processo educativo e apoiado por políticas efetivas”. Assim, promover a Educação Física inclusiva é investir na formação, na estrutura e na valorização dos profissionais que, diariamente, constroem uma escola mais justa e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a Educação Física e a inclusão reafirma que o papel do professor vai muito além da simples execução de atividades corporais. Ele se constitui como mediador do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a participação, o respeito e a valorização das diferenças. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física não é apenas uma questão técnica, mas um compromisso ético e social com a equidade e com os direitos humanos.

Ao longo deste estudo, observou-se que a construção de um ambiente inclusivo depende de três pilares fundamentais: formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas reflexivas. O professor, ao compreender a diversidade como um valor, transforma o espaço escolar em um território de convivência democrática, onde cada aluno tem a oportunidade de se expressar e desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, a Educação Física inclusiva torna-se um instrumento de emancipação e cidadania, favorecendo a construção de sujeitos autônomos e conscientes de seu corpo e de seu lugar no mundo.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é um ponto crucial para a consolidação de práticas inclusivas. É preciso que os cursos de licenciatura e as formações oferecidas pelas redes de ensino contemplem conteúdos voltados à Educação Física Adaptada, às diferentes deficiências e às estratégias pedagógicas de acessibilidade. Somente com uma formação crítica e humanizada é possível romper com modelos excludentes e promover uma escola verdadeiramente inclusiva.

Do mesmo modo, as políticas públicas precisam avançar na efetivação das leis que asseguram o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Tais políticas devem garantir condições estruturais, materiais e humanas para que o professor possa atuar com segurança e criatividade, adaptando as práticas conforme as necessidades dos alunos.

Por fim, é importante compreender que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de transformação. Envolve escuta, empatia e o reconhecimento de que todos aprendem de formas diferentes. Assim, a Educação Física inclusiva deve ser entendida como uma prática que humaniza, dialoga e potencializa o desenvolvimento de cada indivíduo. Promover a inclusão, portanto, é construir uma escola que acolhe, respeita e acredita no poder transformador da convivência com a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Carla A.; MENDES, Enicéia G. Inclusão escolar e desafios da prática docente na Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 16, n. 2, p. 123–136, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Igor José Oliveira. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

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

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

RODRIGUES, David. Educação Física e inclusão: desafios da formação e da prática docente. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Marcos Vinícius; MARTINS, Ana Lúcia. O papel do professor na consolidação da Educação Física inclusiva. *Revista Educação e Movimento*, v. 26, n. 3, p. 85–96, 2020.

VIEIRA, Cláudia Aparecida. Políticas públicas e formação docente: reflexões sobre a Educação Física inclusiva. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 2, p. 87–104, 2021.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do educador na construção de vínculos afetivos durante a Educação Infantil, com ênfase na creche, ambiente em que a primeira socialização fora do núcleo familiar se concretiza. A formação de laços afetivos seguros é essencial para o desenvolvimento socioemocional das crianças, influenciando diretamente sua confiança, autoestima e capacidade de aprendizagem. Estudos de Winnicott (1999) destacam que a presença afetiva do adulto cria um ambiente suficientemente seguro, permitindo que a criança explore o mundo com autonomia e segurança. Além disso, Wallon (2007) ressalta a importância das emoções na construção da identidade infantil, apontando que os vínculos afetivos estabelecidos com o educador são determinantes para a integração social e emocional da criança. O artigo discute, ainda, estratégias pedagógicas que favorecem a afetividade, como a escuta sensível, o cuidado cotidiano e a atenção às necessidades individuais, reforçando que o vínculo afetivo não é apenas uma questão emocional, mas também pedagógica. Conclui-se que a atuação consciente do educador, pautada em afeto, empatia e observação, constitui a base para experiências significativas de aprendizagem e socialização no CEI.

PALAVRAS-CHAVE

educador; vínculo afetivo; creche; Educação Infantil; desenvolvimento socioemocional.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of the educator in building affective bonds during Early Childhood Education, with emphasis on daycare settings, where the first socialization outside the family nucleus occurs. The establishment of secure emotional bonds is essential for children's socio-emotional development, directly influencing their confidence, self-esteem, and learning capacity. Winnicott (1999) highlights that the adult's affective presence creates a sufficiently safe environment, allowing the child to explore the world with autonomy and security. Moreover, Wallon (2007) emphasizes the role of emotions in shaping children's identity, pointing out that affective bonds with the educator are crucial for social and emotional integration.

The article also discusses pedagogical strategies that foster affectivity, such as sensitive listening, daily care, and attention to individual needs, reinforcing that affective bonds are not merely emotional, but pedagogical. It concludes that the educator's conscious actions, grounded in affection, empathy, and observation, constitute the foundation for meaningful learning and socialization experiences in daycare.

KEYWORDS

educator; affective bond; daycare; Early Childhood Education; socio-emotional development.

INTRODUÇÃO

A construção de vínculos afetivos na primeira infância constitui uma dimensão central da Educação Infantil, especialmente nos contextos de creche, onde as crianças vivenciam a primeira socialização fora do núcleo familiar. O vínculo afetivo é definido como uma relação segura, consistente e emocionalmente significativa entre a criança e o adulto cuidador, sendo essencial para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor. Segundo Winnicott (1999), a presença afetiva do adulto cria um “ambiente suficientemente bom”, que oferece à criança segurança e confiança para explorar o mundo e desenvolver autonomia. Nesse sentido, o educador desempenha papel estratégico na formação de vínculos seguros, estabelecendo relações pautadas pelo afeto, atenção e reconhecimento das necessidades individuais.

Wallon (2007) destaca que as emoções constituem a base da interação humana e da construção da identidade infantil. Na creche, o vínculo afetivo com o educador não apenas garante conforto e segurança, mas também é determinante para a socialização, o aprendizado e a formação de competências socioemocionais. A criança que se sente acolhida é mais propensa a desenvolver confiança, empatia e autorregulação emocional, elementos que influenciam diretamente sua participação nas atividades pedagógicas e na interação com o grupo. Nesse contexto, o educador torna-se mediador de experiências de cuidado e aprendizagem, articulando o afeto à prática pedagógica de forma consciente e intencional.

Diversos estudos sobre Educação Infantil reforçam a importância do vínculo afetivo como instrumento de desenvolvimento integral. De acordo com Barbosa (2010), os laços estabelecidos entre educador e criança impactam a construção de valores sociais, o respeito ao outro e a capacidade de resolver conflitos. Além disso, Oliveira (2012) ressalta que a atenção às particularidades de cada criança, por meio de escuta sensível e observação contínua, permite que o educador adapte suas práticas, favorecendo a consolidação de relações de confiança e pertencimento. Nesse sentido, o vínculo afetivo não é apenas um elemento emocional, mas também pedagógico, pois influencia diretamente a qualidade das interações, a participação da criança nas atividades e sua motivação para aprender.

A afetividade, quando integrada à prática pedagógica, transforma o ambiente da creche em um espaço de acolhimento, aprendizado e humanização. Kramer (2003) enfatiza que o cuidado não se restringe a prover segurança física; ele envolve o reconhecimento das necessidades emocionais e afetivas da criança, articulando o cuidado à construção de significados e aprendizagens. Essa perspectiva reforça a concepção de Educação Infantil como espaço de desenvolvimento integral, em que os vínculos afetivos são instrumentos pedagógicos capazes de promover o bem-estar e favorecer o aprendizado de forma ética e respeitosa.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel do educador na construção de vínculos afetivos na creche, destacando a importância da afetividade como componente estruturante da prática pedagógica. A reflexão proposta busca compreender como gestos cotidianos, atenção individualizada e presença afetiva contribuem para a formação socioemocional das crianças, evidenciando que o cuidado e a educação caminham de forma inseparável na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O vínculo afetivo na primeira infância é considerado um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos físicos, emocionais e cognitivos.



A criação de relações seguras com o educador proporciona à criança a sensação de proteção e confiança necessárias para explorar o ambiente, interagir com os pares e vivenciar novas experiências de aprendizagem. Winnicott (1999) destaca que “a experiência de uma presença afetiva suficientemente boa é condição para que a criança desenvolva confiança em si mesma e no mundo que a cerca” (p. 88). Essa perspectiva evidencia que o vínculo afetivo não é apenas um componente emocional, mas também um mecanismo pedagógico capaz de favorecer a autonomia e o protagonismo infantil.

No contexto da creche, o educador exerce múltiplas funções que vão além do cuidado físico. Ele atua como mediador das experiências, organizador do ambiente e agente de relações significativas. Conforme observa Wallon (2007), “as emoções são o fundamento da interação social e da construção da personalidade; a criança aprende a se conhecer e a conhecer o outro por meio dos afetos” (p. 45). Portanto, a afetividade está intrinsecamente ligada à aprendizagem, sendo um instrumento para que a criança compreenda regras sociais, desenvolva empatia e consolide sua identidade. A criança que se sente acolhida e reconhecida é capaz de explorar o mundo com segurança, internalizando valores e estabelecendo vínculos com o grupo.

Estudos recentes em Educação Infantil ressaltam que a construção de vínculos afetivos deve estar integrada à prática pedagógica, e não apenas aos cuidados básicos. Barbosa (2010) afirma que a rotina diária, quando organizada com atenção à individualidade de cada criança, oferece múltiplas oportunidades para o fortalecimento do vínculo, seja por meio de momentos de acolhimento, de brincadeiras ou de atividades pedagógicas planejadas. Esse olhar atento permite ao educador perceber sinais sutis de necessidade afetiva, como olhares, gestos ou vocalizações, respondendo de maneira sensível e ajustada ao momento da criança.

A afetividade, nesse sentido, cumpre um papel educativo ao tornar o ambiente da creche seguro e acolhedor. Oliveira (2012) argumenta que o vínculo afetivo “não é apenas uma questão emocional, mas também pedagógica, pois influencia a participação da criança, sua motivação para aprender e sua capacidade de estabelecer relações com os colegas” (p. 62). Dessa forma, a prática educativa deve ser entendida como um processo dialógico, em que o cuidado e o ensino se articulam, permitindo que o vínculo se desenvolva de maneira orgânica e intencional.

Outro aspecto relevante do vínculo afetivo está relacionado à socialização da criança. Na creche, a criança aprende a interagir com o outro, a compartilhar espaços, brinquedos e experiências, e a compreender limites sociais. Esses aprendizados são mediados pelo educador, cuja presença consistente oferece segurança para que a criança se sinta confortável ao experimentar novas formas de interação. Winnicott (1999) reforça que a continuidade e previsibilidade da relação com o adulto são fundamentais: “a confiança que a criança deposita no cuidador é o alicerce sobre o qual se constroem todas as experiências subsequentes de aprendizagem e relacionamento” (p. 90). A partir dessa perspectiva, é possível compreender que o vínculo afetivo constitui a base para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e moral da criança.

Por fim, a construção de vínculos afetivos na primeira infância deve ser entendida como prática intencional e planejada. O educador precisa alinhar suas ações de cuidado com estratégias pedagógicas que promovam segurança, afeto e aprendizagem. A escuta sensível, a observação contínua e a atenção às necessidades individuais são ferramentas que fortalecem o vínculo e permitem que cada criança se sinta reconhecida e valorizada. Assim, o vínculo afetivo deixa de ser apenas um aspecto emocional e passa a ser um elemento estruturante da prática educativa, consolidando a relação entre cuidado e educação na primeira infância.

ESTRATÉGIAS DO EDUCADOR PARA FORTALECER VÍNCULOS AFETIVOS NA CRECHE

A construção de vínculos afetivos na creche não acontece de maneira espontânea; é resultado de ações intencionais do educador, que precisa articular cuidado, atenção e práticas pedagógicas para atender às necessidades emocionais da criança.

O vínculo afetivo, conforme observado por Wallon (2007), é a base da aprendizagem e do desenvolvimento da personalidade: “o afeto é a primeira linguagem da criança, e sua qualidade determina a forma como ela se relaciona com o mundo e com o outro” (p. 52). Dessa forma, o educador assume papel central na mediação dessas experiências, garantindo que o cuidado e a interação promovam segurança, confiança e bem-estar.

Uma das estratégias fundamentais é a escuta sensível. O educador atento aos gestos, expressões, vocalizações e movimentos da criança é capaz de compreender suas necessidades emocionais e responder de forma adequada. Oliveira (2012) enfatiza que “a escuta atenta e o reconhecimento das manifestações não verbais da criança permitem que o educador ajuste seu comportamento e ofereça respostas que fortalecem o vínculo” (p. 65). Nesse sentido, cada gesto de cuidado — desde segurar a mão até observar silenciosamente a criança enquanto explora o ambiente — representa uma oportunidade de construir confiança e promover o desenvolvimento socioemocional.

Outro aspecto essencial é a criação de rotinas afetivas e previsíveis. A previsibilidade das ações do educador oferece à criança sensação de segurança, reduzindo ansiedades e fortalecendo o vínculo. Winnicott (1999) afirma que “a continuidade e a previsibilidade da relação com o adulto são cruciais para que a criança desenvolva confiança e senso de segurança” (p. 90). Assim, momentos de acolhimento no início do dia, despedidas estruturadas e rituais de passagem entre atividades funcionam como estratégias pedagógicas que promovem estabilidade emocional e favorecem o vínculo afetivo.

O contato físico cuidadoso também é uma prática pedagógica relevante. O toque, quando apropriado e respeitoso, transmite segurança e conforto, fortalecendo a relação entre educador e criança. Barbosa (2010) destaca que pequenas ações cotidianas, como aconchegar, embalar ou segurar a criança, funcionam como expressões de cuidado que consolidam o vínculo afetivo. Além disso, o contato físico aliado à comunicação verbal sensível reforça a percepção de que a criança é valorizada e compreendida, promovendo autoestima e confiança.

A atenção às necessidades individuais de cada criança é outra estratégia crucial. Crianças diferentes apresentam ritmos, sensibilidades e formas de expressar afeto diversas. Rinaldi (2012), ao discutir a pedagogia de Reggio Emilia, destaca que “respeitar a singularidade de cada criança é fundamental para construir relações de confiança e permitir que o vínculo afetivo se desenvolva de forma autêntica” (p. 33). Nesse contexto, o educador deve observar e registrar comportamentos, ajustando estratégias de cuidado e interação para que cada criança se sinta reconhecida e valorizada.

A integração entre brincadeira, afetividade e aprendizagem é igualmente estratégica. O brincar compartilhado com o educador fortalece vínculos, promove a socialização e estimula a linguagem, a criatividade e a autonomia. Wallon (2007) ressalta que “as atividades lúdicas, quando mediadas por adultos sensíveis, tornam-se poderosas ferramentas para construir afeto e desenvolver a capacidade de interação social” (p. 58). A participação do educador durante o brincar demonstra presença afetiva, incentiva a exploração do mundo e contribui para a construção de vínculos sólidos.

Por fim, a reflexão contínua sobre a própria prática é indispensável. O educador deve avaliar constantemente como suas atitudes, gestos e intervenções impactam a criança, ajustando-se para aprimorar o vínculo afetivo. A formação continuada e o estudo de teorias sobre desenvolvimento infantil, afetividade e pedagogia do cuidado fornecem fundamentos para que o educador compreenda melhor suas ações e suas consequências na construção de laços afetivos.

Dessa maneira, o fortalecimento de vínculos afetivos na creche é resultado de um conjunto de estratégias intencionais, que envolvem escuta sensível, rotinas previsíveis, contato físico cuidadoso, atenção à singularidade de cada criança, mediação lúdica e reflexão sobre a prática pedagógica. Essas ações demonstram que o vínculo afetivo não é apenas um elemento emocional, mas também pedagógico, essencial para a formação integral da criança na primeira infância. O educador, ao adotar tais estratégias, atua como mediador do cuidado e da aprendizagem, promovendo experiências que sustentam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo de forma integrada.

IMPACTOS DO VÍNCULO AFETIVO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E NA APRENDIZAGEM

A construção de vínculos afetivos seguros na primeira infância exerce influência direta no desenvolvimento socioemocional das crianças, repercutindo também no aprendizado e na socialização. Crianças que estabelecem relações de confiança com o educador apresentam maior segurança para explorar o ambiente, experimentar novas experiências e interagir com os colegas, desenvolvendo competências fundamentais para a vida em sociedade. Wallon (2007) afirma que “o desenvolvimento da criança está intimamente relacionado à qualidade das relações afetivas; emoções bem vivenciadas são condições para aprendizagem efetiva” (p. 59). Dessa forma, os vínculos afetivos constituem a base sobre a qual se constroem habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

A afetividade e a aprendizagem caminham lado a lado, sendo inseparáveis no contexto da Educação Infantil. Winnicott (1999) enfatiza que “a criança que se sente amada e segura explora o mundo com confiança, aprendendo não apenas habilidades cognitivas, mas também como relacionar-se com os outros de forma equilibrada” (p. 92). Essa relação evidencia que a presença sensível do educador é um fator determinante para que a criança desenvolva autoestima, autonomia e autorregulação emocional. Quando os vínculos são consistentes e seguros, a criança apresenta menor ansiedade, maior capacidade de concentração e melhor desempenho nas atividades pedagógicas, mostrando que o cuidado afetivo é um elemento pedagógico central.

Estudos em Educação Infantil apontam que o vínculo afetivo fortalece a capacidade de autorregulação emocional, essencial para o desenvolvimento socioemocional. Barbosa (2010) argumenta que crianças que experienciam relações estáveis e afetivas com o educador conseguem identificar e expressar suas emoções de maneira adequada, resolver conflitos de forma mais eficiente e interagir com colegas de maneira cooperativa. Dessa maneira, o vínculo afetivo funciona como uma base segura que possibilita à criança lidar com frustrações, desafios e mudanças, favorecendo o aprendizado contínuo e a socialização.

Outro impacto relevante do vínculo afetivo está relacionado à motivação para aprender. Oliveira (2012) ressalta que “a criança que se sente acolhida e reconhecida é mais engajada nas atividades pedagógicas, participa com entusiasmo e demonstra interesse em explorar novos conhecimentos” (p. 67). A segurança emocional proporciona liberdade para experimentar, errar e tentar novamente, o que é fundamental para o processo de construção do conhecimento. O vínculo afetivo, portanto, não apenas oferece conforto emocional, mas também potencializa a aprendizagem, mostrando que afetividade e educação são indissociáveis.

A interação lúdica mediada pelo educador representa outra estratégia que reforça o vínculo afetivo e impacta o desenvolvimento. Rinaldi (2012) observa que “o brincar com presença sensível do adulto fortalece laços, desenvolve habilidades sociais e promove aprendizado de forma natural e significativa” (p. 35). Através do brincar compartilhado, a criança aprende a colaborar, negociar, respeitar regras e expressar emoções, consolidando competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade. Assim, a afetividade mediada pela ação pedagógica do educador transforma cada experiência em aprendizado integral.

Além disso, o vínculo afetivo contribui para a inclusão e o respeito à diversidade. Crianças que se sentem aceitas e valorizadas dentro do grupo desenvolvem empatia e compreensão das diferenças, habilidades essenciais em sociedades pluralistas. Segundo Kramer (2003), “o educador que reconhece e respeita a singularidade de cada criança promove vínculos que favorecem tanto o desenvolvimento individual quanto a convivência coletiva” (p. 102). Esse reconhecimento fortalece a autoestima e permite que cada criança encontre seu lugar no grupo, contribuindo para um ambiente inclusivo e acolhedor.

Em síntese, os impactos do vínculo afetivo na primeira infância são múltiplos e interdependentes, abrangendo o desenvolvimento socioemocional, a aprendizagem, a socialização e a construção da identidade. Crianças que vivenciam relações afetivas seguras com educadores desenvolvem competências cognitivas e emocionais de forma integrada, aprendendo a explorar o mundo com confiança, interagir com os outros e participar ativamente de experiências pedagógicas.

O vínculo afetivo, portanto, constitui-se como um pilar central da prática educativa, reforçando que cuidar e educar são dimensões inseparáveis na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que o vínculo afetivo estabelecido entre educador e criança na creche constitui um elemento central para o desenvolvimento integral na primeira infância. Os vínculos seguros oferecem à criança proteção, confiança e estabilidade emocional, favorecendo tanto a exploração do ambiente quanto a interação social. Conforme demonstrado ao longo do artigo, a afetividade não se restringe a uma dimensão emocional, mas possui caráter pedagógico, influenciando diretamente a aprendizagem, a socialização e a construção da identidade infantil.

Os impactos do vínculo afetivo abrangem diferentes dimensões do desenvolvimento. Crianças que experienciam relações estáveis com o educador desenvolvem autorregulação emocional, autoestima, autonomia e habilidades socioemocionais essenciais. Wallon (2007) ressalta que “emoções bem vivenciadas são condições para aprendizagem efetiva” (p. 59), evidenciando a indissociabilidade entre cuidado emocional e prática pedagógica. Da mesma forma, Winnicott (1999) enfatiza que a presença afetiva do adulto cria um “ambiente suficientemente bom” que sustenta a confiança da criança para explorar o mundo e adquirir novas competências (p. 88).

O artigo destacou, ainda, estratégias concretas que os educadores podem adotar para fortalecer vínculos afetivos, incluindo escuta sensível, atenção às necessidades individuais, rotinas previsíveis, contato físico cuidadoso e mediação lúdica. Tais práticas demonstram que o cuidado afetivo é intencional, planejado e inseparável das atividades pedagógicas diárias. Rinaldi (2012) reforça que “respeitar a singularidade de cada criança é fundamental para construir relações de confiança e permitir que o vínculo afetivo se desenvolva de forma autêntica” (p. 33). Assim, o educador atua como mediador do aprendizado e do desenvolvimento socioemocional, consolidando um espaço de acolhimento, segurança e humanização.

Conclui-se que a construção de vínculos afetivos na creche é uma prática ética, pedagógica e estratégica. Ela sustenta a aprendizagem integral da criança, fortalece a socialização e promove a inclusão, estabelecendo as bases para uma trajetória escolar positiva e para a formação de cidadãos autônomos, empáticos e confiantes. Portanto, cuidar e educar na primeira infância não são dimensões separadas; são processos indissociáveis que requerem atenção, sensibilidade e comprometimento do educador, reconhecendo cada criança como sujeito pleno de direitos, necessidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Rotinas na Educação Infantil: entre o instituído e o instituinte. Porto Alegre: Penso, 2010.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Moderna, 2003.
- LINÓ, Aline. Rotina e cuidado na Educação Infantil: entre o tempo do adulto e o tempo da criança. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 2, n. 1, p. 45–58, 2016.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.
- RINALDI, Carla. A criança, o adulto e o vínculo: contribuições da pedagogia de Reggio Emilia. São Paulo: Papirus, 2012.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald W. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FAMÍLIA E ESCOLA COMO REDE DE APOIO: PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

AUTOR : MÁRCIA ANTÔNIA ALEXANDRE DOS SANTOS

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios específicos para o desenvolvimento infantil, exigindo estratégias pedagógicas inclusivas e participação ativa da família. Este artigo analisa a importância da colaboração entre escola e família como rede de apoio para crianças com TEA na Educação Infantil, considerando aspectos afetivos, sociais e cognitivos. Segundo Mantoan (2015, p. 42), “a inclusão escolar efetiva depende da articulação entre a escola, a família e a comunidade, respeitando as necessidades individuais de cada criança”. A parceria entre professores e familiares fortalece vínculos, facilita o processo de socialização, promove a autonomia e contribui para o desenvolvimento integral. Além disso, estratégias pedagógicas adaptadas, como comunicação alternativa, atividades lúdicas estruturadas e acompanhamento individualizado, favorecem o aprendizado e a integração social. O estudo evidencia que a construção de uma rede de apoio sólida e colaborativa é fundamental para que crianças com TEA se sintam acolhidas, valorizadas e incluídas, ampliando suas oportunidades de desenvolvimento e participação na vida escolar.

Palavras-chave: TEA; Educação Infantil; família; inclusão; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) presents specific challenges for child development, requiring inclusive pedagogical strategies and active family involvement. This article analyzes the importance of collaboration between school and family as a support network for children with ASD in early childhood education, considering emotional, social, and cognitive aspects. According to Mantoan (2015, p. 42), “effective school inclusion depends on the articulation between school, family, and community, respecting each child’s individual needs.” The partnership between teachers and families strengthens bonds, facilitates socialization, promotes autonomy, and contributes to holistic development. Furthermore, adapted pedagogical strategies, such as alternative communication, structured playful activities, and individualized support, foster learning and social integration. The study highlights that building a solid and collaborative support network is essential for children with ASD to feel welcomed, valued, and included, enhancing their opportunities for development and school participation.

KEYWORDS

ASD; Early Childhood Education; family; inclusion; child development.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta características que impactam a comunicação, a interação social e o comportamento das crianças, exigindo atenção especializada e estratégias pedagógicas adaptadas no contexto da Educação Infantil. Nesse cenário, a atuação conjunta da família e da escola torna-se essencial, configurando-se como uma rede de apoio capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança e sua inclusão plena no ambiente escolar. Mantoan (2015, p. 45) enfatiza que “a inclusão efetiva não ocorre isoladamente na escola; depende da articulação entre a instituição, a família e a comunidade, respeitando as singularidades de cada criança”.

A família desempenha papel central, pois é a primeira referência afetiva da criança e influencia diretamente suas experiências sociais e emocionais. Bronfenbrenner (1996) destaca que o microsistema familiar constitui a base sobre a qual a criança constrói relações de confiança e aprende a interagir com o mundo. No caso de crianças com TEA, a participação familiar não se restringe ao acompanhamento cotidiano, mas envolve a comunicação constante com professores, a orientação sobre estratégias de ensino adaptadas e a troca de informações sobre interesses, comportamentos e necessidades específicas da criança. Figueiredo e Santos (2018, p. 33) afirmam que “a parceria entre família e escola é fundamental para criar condições de aprendizagem e socialização que respeitem a singularidade da criança”.

No ambiente escolar, a atuação da equipe pedagógica deve ser sensível e planejada, considerando estratégias de ensino individualizadas, recursos de comunicação alternativa e atividades lúdicas estruturadas. Darido e Rangel (2019, p. 76) ressaltam que “o desenvolvimento de crianças com TEA depende da criação de espaços educativos inclusivos, que promovam interação social, autonomia e expressão afetiva”. Nesse sentido, a escola deve oferecer não apenas o acolhimento físico, mas também um acompanhamento contínuo que valorize o protagonismo da criança, fortalecendo sua autoestima e participação nas atividades do grupo.

A construção de uma rede de apoio entre família e escola favorece o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e comportamental da criança com TEA. A comunicação aberta, a colaboração mútua e a troca de experiências permitem ajustes pedagógicos constantes, garantindo que a criança se sinta acolhida, compreendida e valorizada. Vygotsky (1998, p. 95) destaca que “o aprendizado se dá na interação social, sendo mediado por adultos que reconhecem e estimulam as potencialidades do sujeito”, reforçando a importância da parceria entre família e equipe pedagógica.

Além disso, a presença familiar no processo educativo contribui para a continuidade das práticas pedagógicas em casa, fortalecendo vínculos e favorecendo a repetição de estratégias que apoiam o aprendizado e a socialização da criança. Wallon (1999) enfatiza que a afetividade é constitutiva do desenvolvimento humano, e, portanto, a criação de vínculos seguros é essencial para que a criança explore o ambiente escolar com confiança.

Em síntese, a colaboração entre família e escola constitui um fator determinante para o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil. A construção de uma rede de apoio integrada permite que estratégias pedagógicas individualizadas sejam efetivas, promove o acolhimento e a inclusão, e contribui para a formação de crianças socialmente participativas, emocionalmente equilibradas e com potencial ampliado para aprendizagem. O fortalecimento dessa parceria é, portanto, uma condição indispensável para a promoção de experiências educacionais significativas e humanizadas.

DESENVOLVIMENTO

DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS COM TEA E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta características que impactam a comunicação, a interação social e o comportamento das crianças, exigindo atenção individualizada e estratégias pedagógicas adaptadas. Entre os principais desafios enfrentados estão a dificuldade em compreender códigos sociais, lidar com mudanças de rotina, expressar sentimentos e se relacionar com colegas. Mantoan (2015, p. 48) enfatiza que “as crianças com TEA requerem atenção diferenciada e práticas pedagógicas inclusivas para que possam participar efetivamente das atividades escolares”. Esses desafios tornam a presença de uma rede de apoio — composta por professores, equipe pedagógica e família — essencial para o desenvolvimento integral do aluno.

Um dos desafios mais comuns é a dificuldade de comunicação e linguagem, que pode comprometer a expressão de necessidades, desejos e sentimentos. Estratégias pedagógicas eficazes incluem o uso de recursos de comunicação alternativa e aumentativa, como figuras, pictogramas, aplicativos digitais e sinais. Segundo Darido e Rangel (2019, p. 78), “a adaptação do ambiente comunicativo permite que a criança participe das atividades, compreenda instruções e estabeleça interação social com adultos e pares”. O uso desses recursos não apenas favorece a aprendizagem, mas também reduz frustrações e comportamentos desafiadores.

Outro desafio relevante está relacionado à dificuldade de socialização e interação com colegas. Crianças com TEA podem apresentar isolamento, rejeição de contato físico ou dificuldade em participar de atividades coletivas. Nesse sentido, atividades lúdicas estruturadas e mediadas pelos professores são fundamentais. Vygotsky (1998, p. 97) ressalta que “a interação social mediada por adultos é essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais”, evidenciando a importância da mediação pedagógica na inclusão dessas crianças.

A resistência a mudanças e transições também representa desafio significativo. Crianças com TEA costumam se apegar a rotinas e ambientes previsíveis, sendo potencialmente ansiosas diante de alterações. Wallon (1999) destaca que a estabilidade afetiva é crucial para o desenvolvimento emocional infantil. Nesse contexto, estratégias como planejamento de transições graduais, aviso prévio de mudanças e rotinas consistentes ajudam a reduzir a ansiedade e promovem um ambiente seguro e acolhedor.

O apoio familiar contínuo emerge como fator decisivo para superar desafios. A participação dos pais no planejamento e na implementação de estratégias pedagógicas possibilita uma abordagem consistente, tanto na escola quanto em casa. Figueiredo e Santos (2018, p. 34) afirmam que “a colaboração entre família e escola permite alinhar práticas educativas e comportamentais, garantindo maior efetividade no processo de desenvolvimento da criança com TEA”. O acompanhamento familiar inclui compartilhamento de informações sobre interesses, dificuldades, estratégias que funcionam no cotidiano e respostas emocionais da criança.

A observação e registro pedagógico sistemático constituem práticas indispensáveis para compreender as necessidades individuais e adaptar as estratégias. Professores devem documentar interações, progressos, dificuldades e respostas emocionais, possibilitando ajustes contínuos no planejamento pedagógico. Pereira e Freitas (2017, p. 78) afirmam que “a observação detalhada das manifestações da criança permite a construção de estratégias pedagógicas personalizadas e mais eficazes”. Esse acompanhamento estruturado contribui para promover autonomia, autoestima e habilidades sociais, fortalecendo a inclusão escolar.

Além disso, o uso de atividades sensoriais e lúdicas adaptadas favorece o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional. Brincadeiras com materiais táteis, música, dramatização e jogos cooperativos permitem que a criança explore o ambiente de forma segura e significativa. Darido e Rangel (2019, p. 80) reforçam que “as atividades lúdicas mediadas e adaptadas oferecem oportunidades de interação, aprendizagem e expressão emocional, essenciais para crianças com TEA”. Essas práticas promovem vínculo afetivo, autoestima e integração social, facilitando a participação no grupo e o desenvolvimento integral.

Em síntese, os desafios enfrentados por crianças com TEA na Educação Infantil exigem estratégias pedagógicas individualizadas, sensíveis e colaborativas. A combinação de recursos de comunicação alternativa, mediação social, manutenção de rotinas previsíveis, atividades lúdicas estruturadas e participação familiar contribui para a inclusão, desenvolvimento emocional e socialização da criança. A construção de uma rede de apoio sólida entre escola e família é, portanto, elemento central para transformar os desafios em oportunidades de aprendizagem e crescimento, garantindo experiências educacionais significativas e humanizadas.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA REDE DE APOIO PARA CRIANÇAS COM TEA

A Educação Infantil inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) depende da construção de uma rede de apoio articulada entre família e escola, que fortaleça vínculos afetivos, promova o desenvolvimento integral e garanta participação efetiva das crianças. A colaboração entre esses dois contextos — microsistemas primários — é determinante para que estratégias pedagógicas adaptadas sejam eficazes e sustentáveis. Segundo Bronfenbrenner (1996, p. 38), “a interação entre os microsistemas mais próximos do indivíduo é decisiva para o seu desenvolvimento, uma vez que estabelece relações de confiança e continuidade entre diferentes contextos”.

O papel da família vai além da presença física, envolvendo comunicação constante com professores, compartilhamento de informações sobre hábitos, preferências, interesses e estratégias que funcionam no ambiente doméstico. Essa parceria permite que as práticas escolares sejam ajustadas de acordo com as necessidades individuais da criança, fortalecendo a segurança emocional e o vínculo afetivo. Figueiredo e Santos (2018, p. 36) afirmam que “a participação da família no planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas garante maior efetividade das estratégias de inclusão e desenvolvimento de crianças com TEA”. A colaboração familiar contribui ainda para a continuidade das práticas pedagógicas em casa, reforçando aprendizagens e socialização.

No contexto escolar, a equipe pedagógica assume papel estratégico na implementação de atividades adaptadas, mediação de interações sociais e acompanhamento individualizado. Professores, auxiliares e coordenadores devem atuar de forma integrada, promovendo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Darido e Rangel (2019, p. 82) destacam que “a inclusão de crianças com TEA depende da articulação entre professores e demais profissionais da escola, que devem planejar estratégias diferenciadas de ensino e apoio”. Entre essas estratégias estão o uso de comunicação alternativa, atividades lúdicas estruturadas, reforço positivo e mediação de conflitos, sempre respeitando o ritmo e a singularidade de cada criança.

A construção de vínculos afetivos é outro aspecto central da rede de apoio. Crianças com TEA desenvolvem confiança e autonomia quando percebem que professores e familiares estão alinhados e comprometidos com seu bem-estar. Wallon (1999, p. 63) ressalta que “a afetividade é condição indispensável para o desenvolvimento infantil, sendo o vínculo seguro uma base para exploração, aprendizagem e socialização”. Nesse sentido, a comunicação constante, o acompanhamento individualizado e o reconhecimento das conquistas, mesmo que pequenas, fortalecem a autoestima e promovem engajamento nas atividades escolares.

A troca de informações entre família e escola deve ser estruturada e contínua. Reuniões periódicas, registros diários, envio de fotos, relatos sobre progressos e dificuldades permitem ajustes pedagógicos e acompanhamento das estratégias aplicadas. Pereira e Freitas (2017, p. 80) destacam que “a documentação sistemática e o diálogo permanente entre família e equipe pedagógica permitem compreender melhor o desenvolvimento da criança, facilitando intervenções mais precisas e eficazes”. Esse processo fortalece a rede de apoio e garante coerência entre práticas escolares e domésticas.

Além disso, a equipe pedagógica deve capacitar e orientar os familiares, fornecendo informações sobre métodos de ensino, recursos adaptativos e estratégias de estímulo em casa. Essa formação conjunta promove a compreensão do TEA, reduz ansiedades e facilita a construção de uma rotina consistente, que é fundamental para a criança. Mantoan (2015, p. 50) reforça que “a escola deve ser espaço de articulação com a família, promovendo compreensão mútua e ações conjuntas que favoreçam o desenvolvimento e a inclusão”.

Por fim, a rede de apoio eficaz promove autonomia, socialização e inclusão. Crianças com TEA que recebem suporte consistente da família e da escola apresentam maior capacidade de explorar o ambiente, interagir com colegas e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e motoras. A colaboração entre microsistemas fortalece a segurança emocional e garante que a criança seja reconhecida como sujeito ativo, com potencial para aprendizagens significativas.

Em síntese, a atuação integrada da família e da equipe pedagógica constitui elemento central para o sucesso do acolhimento e da aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil. A construção de uma rede de apoio sólida permite a implementação de estratégias pedagógicas individualizadas, a promoção de vínculos afetivos e a inclusão social, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a formação de crianças confiantes, participativas e emocionalmente equilibradas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda práticas pedagógicas específicas, que considerem as singularidades de cada criança, favoreçam a comunicação, a socialização e o desenvolvimento integral. Estratégias adaptadas, associadas à participação ativa da família, são fundamentais para criar ambientes educativos inclusivos, seguros e estimulantes.

Uma das principais práticas pedagógicas consiste no uso de comunicação alternativa e aumentativa. Crianças com TEA podem apresentar dificuldades na linguagem verbal, tornando-se necessário o uso de imagens, pictogramas, aplicativos digitais, gestos e sinais como instrumentos de mediação pedagógica. Segundo Darido e Rangel (2019, p. 85), “a comunicação alternativa permite que a criança participe de atividades coletivas, compreenda instruções e interaja socialmente, promovendo autonomia e engajamento”. Essa prática favorece a inclusão e reduz frustrações, possibilitando que a criança seja protagonista de seu aprendizado.

A organização do ambiente e das atividades é outro aspecto crucial. Salas estruturadas, com cantos temáticos, materiais acessíveis e espaços de circulação definidos, permitem que a criança explore de forma segura e autônoma. Figueiredo e Santos (2018, p. 38) afirmam que “ambientes bem planejados promovem segurança, previsibilidade e estímulos adequados às necessidades de crianças com TEA, favorecendo sua participação nas rotinas e brincadeiras”. A disposição de brinquedos, recursos pedagógicos e materiais sensoriais deve respeitar as preferências e interesses individuais, incentivando o aprendizado e a exploração.

A rotina estruturada e previsível constitui prática pedagógica essencial. Crianças com TEA apresentam maior facilidade de adaptação e menor ansiedade quando as atividades seguem horários e sequências reconhecíveis. Wallon (1999, p. 65) ressalta que “a previsibilidade na rotina fornece segurança emocional e permite que a criança direcione sua atenção para a exploração, aprendizagem e interação social”. Professores devem planejar transições graduais, avisar previamente sobre mudanças e estabelecer horários consistentes para refeições, descanso e atividades lúdicas.

O uso de atividades lúdicas adaptadas também é uma estratégia pedagógica eficaz. Brincadeiras estruturadas, jogos cooperativos, dramatizações e atividades sensoriais permitem que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, ao mesmo tempo que fortalece vínculos afetivos com colegas e professores. Vygotsky (1998, p. 99) enfatiza que “o aprendizado se dá na interação social, e atividades mediadas por adultos são fundamentais para estimular a participação e a expressão das potencialidades da criança”. As atividades lúdicas, quando adaptadas ao perfil da criança, promovem engajamento, autoestima e inclusão.

A mediação individualizada é outra prática essencial. Professores e auxiliares devem observar continuamente sinais de desconforto, interesse, aprendizado e interação social, ajustando estratégias conforme a necessidade. Pereira e Freitas (2017, p. 82) afirmam que “a observação constante permite intervenções pedagógicas mais precisas, que respeitam o ritmo da criança e fortalecem seu desenvolvimento integral”. Essa abordagem individualizada contribui para reduzir comportamentos desafiadores, aumentar a autonomia e promover o bem-estar emocional.

O envolvimento da família nas práticas pedagógicas é igualmente determinante. Pais e cuidadores podem participar de atividades, fornecer informações sobre preferências, rotinas e estratégias eficazes em casa, e apoiar a continuidade das aprendizagens fora da escola. Mantoan (2015, p. 53) destaca que “a integração entre família e escola potencializa os resultados das práticas pedagógicas, fortalecendo vínculos e promovendo consistência entre os contextos educacionais”. Essa colaboração permite que a criança perceba coerência e segurança, facilitando sua adaptação e participação.

Por fim, a avaliação contínua e o registro pedagógico garantem que as práticas adotadas sejam ajustadas e aprimoradas de acordo com o progresso e necessidades da criança. Documentar avanços, desafios, interações sociais e respostas emocionais possibilita a reflexão e planejamento de intervenções mais eficazes, consolidando o papel da escola como espaço inclusivo e acolhedor. Darido e Rangel (2019, p. 87) reforçam que “o registro sistemático das experiências e aprendizados de crianças com TEA permite que a equipe pedagógica ofereça suporte adequado e promova desenvolvimento integral”.

Em síntese, práticas pedagógicas adaptadas — como comunicação alternativa, organização do ambiente, rotina previsível, atividades lúdicas estruturadas, mediação individualizada, envolvimento familiar e registro pedagógico — são essenciais para promover o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil. A construção de uma rede de apoio entre família e escola fortalece a inclusão, reduz ansiedades, favorece vínculos afetivos e contribui para uma experiência educativa significativa, humanizada e eficaz.

ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O acolhimento e a inclusão social são elementos essenciais no processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Além das práticas pedagógicas adaptadas, é fundamental promover estratégias que favoreçam a integração social, o respeito às diferenças e a construção de vínculos afetivos com colegas e educadores. A inclusão social é entendida como um direito e uma oportunidade de desenvolvimento integral, promovendo cidadania e autonomia desde os primeiros anos escolares.

Um dos principais desafios enfrentados por crianças com TEA é a dificuldade de interação social e comunicação com pares, que pode resultar em isolamento ou frustração. Nesse contexto, estratégias de mediação social são essenciais. Vygotsky (1998, p. 101) afirma que “a aprendizagem e o desenvolvimento são mediados pela interação social, sendo o grupo uma ferramenta fundamental para o progresso da criança”. Atividades coletivas adaptadas, como jogos cooperativos, dramatizações, música e rodas de conversa, promovem a socialização de forma estruturada, respeitando o ritmo individual e incentivando a participação progressiva.

A formação e sensibilização de colegas é outra estratégia importante para a inclusão social. Crianças sem TEA podem ser orientadas a compreender e respeitar as diferenças, desenvolver empatia e colaborar em atividades coletivas. Darido e Rangel (2019, p. 88) destacam que “a construção de uma cultura de respeito e cooperação entre pares contribui para a inclusão, fortalecendo vínculos afetivos e sociais”. Essa abordagem favorece relações positivas, reduz comportamentos discriminatórios e cria um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

A colaboração família-escola fortalece a inclusão social. A participação de familiares em atividades escolares, reuniões e orientações pedagógicas garante coerência entre o ambiente doméstico e escolar, promovendo consistência nas estratégias de socialização e aprendizado. Figueiredo e Santos (2018, p. 40) afirmam que “a integração entre família e escola potencializa as práticas inclusivas, garantindo que a criança se sinta acolhida, valorizada e compreendida em todos os contextos”.

Além disso, o uso de recursos visuais e estruturais contribui para a organização social da criança com TEA. Quadros de rotina, símbolos, cartazes e espaços delimitados auxiliam na compreensão das expectativas sociais e regras coletivas, reduzindo ansiedade e comportamentos desafiadores. Pereira e Freitas (2017, p. 84) destacam que “a estruturação visual e ambiental permite que a criança compreenda o funcionamento do grupo, participe das atividades de forma previsível e desenvolva autonomia”.

A participação em projetos inclusivos e atividades interdisciplinares também amplia oportunidades de socialização. Oficinas de arte, música, contação de histórias e atividades sensoriais integradas permitem que a criança explore habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, promovendo o senso de pertencimento e engajamento. Mantoan (2015, p. 55) reforça que “a inclusão efetiva exige que crianças com TEA participem de atividades significativas, compartilhando experiências e aprendendo em colaboração com seus pares”.

Por fim, a avaliação contínua e acompanhamento da inclusão social são essenciais para medir o impacto das estratégias implementadas. Registros sistemáticos sobre interação social, participação, comportamentos e progressos individuais permitem ajustes constantes, garantindo que a criança seja respeitada em suas singularidades e incluída de forma efetiva. Darido e Rangel (2019, p. 90) enfatizam que “a avaliação contínua é ferramenta indispensável para assegurar que práticas inclusivas promovam efetivamente a integração social e o desenvolvimento integral das crianças com TEA”.

Em síntese, estratégias de acolhimento e inclusão social, quando articuladas entre família e escola, promovem desenvolvimento integral, autonomia, autoestima e vínculos afetivos duradouros. A mediação pedagógica, o suporte familiar, atividades estruturadas e a sensibilização dos pares constituem elementos centrais para que crianças com TEA se sintam acolhidas, valorizadas e participantes da vida escolar, fortalecendo práticas inclusivas e humanizadas desde os primeiros anos de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a Educação Infantil inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) depende da construção de uma rede de apoio articulada entre família e escola, capaz de promover desenvolvimento integral, inclusão social e bem-estar emocional. A parceria entre professores, equipe pedagógica e familiares fortalece vínculos afetivos, garante consistência nas estratégias pedagógicas e favorece a socialização, autonomia e aprendizagem das crianças.

Práticas pedagógicas adaptadas, como comunicação alternativa, organização do ambiente, rotina estruturada, atividades lúdicas e mediação individualizada, revelam-se fundamentais para atender às singularidades de cada criança com TEA. Além disso, o envolvimento da família, tanto na participação em atividades escolares quanto na continuidade das estratégias pedagógicas em casa, potencializa os efeitos das intervenções, reforçando segurança, confiança e autoestima.

O acolhimento e a inclusão social emergem como pilares do processo educativo, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais em um contexto seguro e estimulante. A sensibilização dos colegas, o planejamento de atividades estruturadas e a avaliação contínua contribuem para a construção de um ambiente inclusivo, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, promovendo cidadania desde os primeiros anos escolares.

Em síntese, a efetividade do processo educativo de crianças com TEA na Educação Infantil depende da articulação entre família e escola, configurando-se como uma rede de apoio integrada. Essa parceria garante que a criança seja reconhecida como sujeito ativo, valorizado e incluído, fortalecendo vínculos afetivos, promovendo desenvolvimento integral e preparando-a para experiências educacionais futuras. Investir na construção dessa rede é, portanto, compromisso ético e pedagógico, essencial para a humanização e qualidade da Educação Infantil inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONFENBRENNER, Urie. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Igor José Oliveira. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.
- FIGUEIREDO, Ana Paula; SANTOS, Maria Lúcia. Família e escola: estratégias de parceria na Educação Infantil. *Revista Educação e Infância*, v. 12, n. 2, p. 21–41, 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- PEREIRA, Carla; FREITAS, Luciana. *Acolhimento na Educação Infantil: práticas e estratégias pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LUDICIDADE E EMOÇÃO: O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

AUTOR: NILZA SARGENTO DOS SANTOS.

RESUMO

O brincar é uma prática essencial na infância, responsável por articular dimensões cognitivas, emocionais e sociais, sendo, portanto, fundamental para a aprendizagem significativa. A ludicidade, ao integrar emoções e experiências de exploração, promove não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o equilíbrio afetivo e a construção de relações interpessoais. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre ludicidade e emoção na Educação Infantil, destacando como as práticas lúdicas favorecem a aprendizagem, o protagonismo e o bem-estar das crianças. Fundamenta-se em autores como Kishimoto (2011), Vygotsky (1998), Wallon (2008) e Freire (1996), que defendem a centralidade do brincar para o desenvolvimento integral. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, refletindo sobre as implicações pedagógicas da ludicidade enquanto experiência emocional significativa. Conclui-se que a integração entre ludicidade e emoção fortalece a aprendizagem, a criatividade e a autonomia, consolidando o brincar como eixo pedagógico e direito da criança.

PALAVRAS-CHAVE

ludicidade; brincar; emoção; aprendizagem significativa; Educação Infantil.

ABSTRACT

Play is an essential practice in childhood, responsible for integrating cognitive, emotional, and social dimensions, and is therefore fundamental for meaningful learning. Playfulness, by incorporating emotions and exploratory experiences, promotes not only intellectual development but also emotional balance and the construction of interpersonal relationships. This article aims to analyze the relationship between playfulness and emotion in Early Childhood Education, highlighting how playful practices foster learning, protagonism, and children's well-being. It is based on authors such as Kishimoto (2011), Vygotsky (1998), Wallon (2008), and Freire (1996), who defend the centrality of play for integral development. The research adopts a qualitative and bibliographical approach, reflecting on the pedagogical implications of playfulness as a meaningful emotional experience. It concludes that the integration of playfulness and emotion strengthens learning, creativity, and autonomy, consolidating play as a pedagogical axis and a child's right.

KEYWORDS

playfulness; play; emotion; meaningful learning; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A infância é marcada por uma intensa vivência de emoções e pela necessidade de expressão, sendo o brincar uma das formas mais significativas de interação e aprendizagem. No contexto da Educação Infantil, o brincar não se restringe a momentos de lazer, mas constitui um eixo central para o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. A ludicidade, entendida como a capacidade de transformar experiências em oportunidades de descoberta e expressão, permite que a criança explore o mundo de forma criativa e significativa, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e habilidades socioemocionais. Segundo Kishimoto (2011, p. 23), “o brincar é uma atividade que possibilita à criança aprender, interagir e expressar-se, promovendo o desenvolvimento global e a construção de significados”.

A dimensão emocional do brincar é especialmente relevante, pois as experiências lúdicas favorecem a regulação afetiva, o reconhecimento de sentimentos próprios e alheios, e a construção de vínculos de confiança e empatia. Wallon (2008, p. 78) enfatiza que “a emoção é o núcleo da aprendizagem na infância, e o movimento, a expressão e o jogo constituem seus canais de manifestação mais significativos”. Assim, as atividades lúdicas proporcionam à criança espaços de experimentação afetiva e social, permitindo que ela compreenda suas próprias reações emocionais e se relacione de forma saudável com os colegas e educadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça a importância do brincar e da ludicidade na Educação Infantil, destacando que as experiências pedagógicas devem integrar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. O documento estabelece que a criança deve ser protagonista de sua aprendizagem, explorando, experimentando e descobrindo em um ambiente que valorize o prazer, a curiosidade e a imaginação. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 36), “as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, permitindo que as crianças aprendam, se desenvolvam e expressem-se de diferentes formas”.

Vygotsky (1998) contribui de maneira significativa para a compreensão da ludicidade enquanto experiência emocionalmente significativa. O autor destaca que o jogo simbólico constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção e o pensamento abstrato, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento e a gestão das próprias emoções. Segundo Vygotsky (1998, p. 122), “no brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que realmente é”, indicando que o brincar permite à criança experimentar papéis, vivências e sentimentos que ampliam sua compreensão do mundo e de si mesma.

O papel do professor é decisivo nesse processo, uma vez que a mediação pedagógica orienta a criança na construção de significados e garante que o brincar seja experienciado de forma segura e enriquecedora. Freire (1996, p. 45) ressalta que “ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento”, e no contexto da ludicidade, isso significa que o educador deve observar, escutar e intervir de maneira intencional, favorecendo aprendizagens significativas sem eliminar a liberdade e a criatividade da criança. Essa postura pedagógica fortalece a autonomia, a autoestima e a capacidade de lidar com desafios emocionais e sociais.

Além da função educativa, o brincar é uma linguagem por meio da qual a criança se expressa, constrói relações e atribui sentido ao mundo. Corsaro (2011, p. 89) argumenta que “as brincadeiras são práticas sociais nas quais as crianças produzem e reproduzem cultura, elaborando experiências próprias e coletivas”. Nesse sentido, a ludicidade não apenas estimula a cognição, mas também promove o desenvolvimento afetivo, social e cultural, consolidando o brincar como uma experiência integral e significativa.

Portanto, compreender o brincar como experiência emocionalmente significativa implica reconhecer a ludicidade como eixo central da Educação Infantil. Integrar emoção e aprendizagem é fundamental para formar crianças capazes de explorar o mundo com curiosidade, autonomia e criatividade, tornando o ato de brincar um direito e um princípio pedagógico. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre ludicidade e emoção na Educação Infantil, destacando como práticas lúdicas favorecem o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa das crianças, contribuindo para a construção de sujeitos críticos, autônomos e afetivamente competentes.

DESENVOLVIMENTO

A LUDICIDADE COMO EXPERIÊNCIA EMOCIONAL E COGNITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma experiência que articula dimensões cognitivas e emocionais, constituindo-se em um instrumento fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

. A ludicidade, enquanto prática pedagógica, possibilita a exploração do mundo por meio da imaginação, da experimentação e da interação social, criando oportunidades para a aprendizagem significativa. Kishimoto (2011, p. 35) enfatiza que “o brincar é a forma mais profunda de aprender, pois envolve emoção, imaginação e pensamento em um processo dinâmico e criativo”. Dessa forma, a ludicidade integra o prazer e o aprendizado, permitindo que a criança compreenda conceitos, desenvolva habilidades sociais e construa valores.

A dimensão emocional do brincar é central, pois através das experiências lúdicas a criança reconhece, experimenta e regula seus sentimentos, desenvolvendo empatia, autocontrole e capacidade de cooperação. Wallon (2008, p. 78) ressalta que “a emoção é a base do desenvolvimento cognitivo na infância, e as manifestações motoras e lúdicas constituem seus canais mais significativos”. Nesse contexto, o ato de brincar não apenas favorece a expressão de emoções, mas também cria condições para que a criança desenvolva o pensamento, a memória e a atenção de forma integrada.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) contribui significativamente para compreender a relação entre emoção e aprendizagem no brincar. O autor argumenta que o jogo simbólico é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, pois permite que a criança atue além de seu comportamento habitual, assumindo papéis e experimentando situações que estimulam tanto o raciocínio quanto a sensibilidade emocional. Segundo Vygotsky (1998, p. 122), “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que realmente é”, evidenciando o potencial do lúdico para o crescimento cognitivo e afetivo.

A ludicidade também desempenha papel crucial na construção da autonomia e na capacidade de resolução de problemas. Freire (1996, p. 45) enfatiza que “ensinar é criar as possibilidades para a produção do conhecimento”, e, nesse sentido, o educador que media experiências lúdicas propicia à criança oportunidades de decidir, experimentar, errar e aprender de forma ativa. Essa mediação permite que o brincar se transforme em um processo educativo, no qual a criança é protagonista e o conhecimento é construído de forma compartilhada.

A dimensão social do brincar é igualmente relevante, pois as interações entre crianças durante atividades lúdicas fortalecem habilidades de comunicação, cooperação e respeito às diferenças. Corsaro (2011, p. 89) destaca que “as brincadeiras são práticas sociais nas quais as crianças produzem e reproduzem cultura, elaborando experiências próprias e coletivas”. Nesse sentido, o brincar funciona como um laboratório social, no qual a criança vivencia papéis, normas e valores, ao mesmo tempo em que desenvolve sua sensibilidade afetiva e sua capacidade de diálogo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, indicando que a ludicidade deve estar presente em todas as práticas pedagógicas. A BNCC enfatiza que o brincar promove aprendizagens significativas ao integrar dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras, consolidando a infância como um tempo legítimo de descobertas e experiências emocionais. Segundo o documento (BRASIL, 2017, p. 36), “as interações e as brincadeiras permitem que as crianças aprendam, se desenvolvam e se expressem de diferentes formas”.

Além disso, a ludicidade favorece a criatividade e a imaginação, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da inovação. Brougère (2010, p. 66) argumenta que “o jogo simbólico permite à criança experimentar diferentes papéis e criar mundos possíveis”, evidenciando o potencial do brincar como ferramenta cognitiva e emocional. Ao mesmo tempo, a atividade lúdica fortalece vínculos afetivos entre pares e com os educadores, criando um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento integral.

Por fim, é importante destacar que a ludicidade, quando mediada de forma intencional pelo professor, proporciona um equilíbrio entre liberdade e orientação pedagógica. O professor observa, intervém e registra as experiências, garantindo que o brincar se transforme em aprendizagem significativa, respeitando o ritmo, as necessidades e os interesses de cada criança. Oliveira (2018, p. 73) afirma que “o educador que compreende o valor do brincar reconhece a infância como tempo de descoberta e encantamento, e não como preparação para o futuro”, reforçando a importância de uma prática pedagógica sensível, afetiva e reflexiva.

Dessa maneira, a ludicidade se apresenta como uma experiência emocional e cognitiva integradora, que articula prazer, aprendizagem, criatividade e desenvolvimento social. Ao proporcionar contextos nos quais a criança pode explorar, experimentar e expressar-se, o brincar consolida-se como eixo central da Educação Infantil, fortalecendo a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a competência socioemocional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o brincar e as interações constituem eixos estruturantes da Educação Infantil, reforçando a importância da ludicidade para o desenvolvimento integral das crianças. O documento reconhece que experiências lúdicas não se restringem à dimensão cognitiva, mas também envolvem aspectos afetivos, sociais e emocionais, consolidando a aprendizagem significativa. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 36), “as interações e as brincadeiras são essenciais para que as crianças aprendam, se desenvolvam e expressem-se de diferentes formas”, destacando a inseparabilidade entre emoção, interação e conhecimento.

O brincar, nesse contexto, deve ser compreendido como prática intencional e pedagógica, que integra emoção e aprendizagem. Vygotsky (1998, p. 122) destaca que “no brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que realmente é”, evidenciando que a ludicidade cria condições para que a criança explore o mundo simbólico e emocional de maneira ativa e significativa. O jogo simbólico, ao mobilizar imaginação, regras sociais e sentimentos, possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como o raciocínio lógico, a atenção e a empatia.

A dimensão emocional do brincar também é ressaltada por Wallon (2008, p. 78), que afirma que “a emoção é o núcleo da aprendizagem na infância, e as manifestações lúdicas constituem seus canais mais significativos”. A ludicidade proporciona à criança experiências que favorecem a expressão de sentimentos, a compreensão do outro e a construção de vínculos afetivos. Dessa maneira, a aprendizagem não se limita à aquisição de conteúdos, mas integra o desenvolvimento da inteligência emocional, da socialização e da autonomia.

Segundo Kishimoto (2011, p. 35), “o brincar é a forma mais profunda de aprender, pois envolve emoção, imaginação e pensamento em um processo dinâmico e criativo”. Assim, a ludicidade torna-se um espaço privilegiado de experimentação, no qual a criança pode testar hipóteses, assumir diferentes papéis, negociar regras e resolver conflitos, consolidando competências cognitivas e socioemocionais. O brincar, portanto, articula prazer, emoção e aprendizagem, sendo indispensável para o desenvolvimento integral e significativo.

A BNCC organiza as práticas pedagógicas da Educação Infantil em cinco campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Em todos eles, a ludicidade aparece como eixo integrador entre emoção, cognição e interação. No campo “O eu, o outro e o nós”, por exemplo, o brincar em grupo permite que a criança vivencie relações sociais, desenvolva empatia, negocie regras e compreenda a diversidade cultural. Corsaro (2011, p. 89) reforça que “as brincadeiras são práticas sociais nas quais as crianças produzem e reproduzem cultura, elaborando experiências próprias e coletivas”.

No campo “Corpo, gestos e movimentos”, a ludicidade estimula a expressão corporal, a coordenação motora e a percepção espacial, favorecendo o desenvolvimento físico e emocional simultaneamente. Já nos campos “Traços, sons, cores e formas” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o brincar propicia à criança a exploração estética, simbólica e linguística, fortalecendo a criatividade, a comunicação e a imaginação. Brougère (2010, p. 66) destaca que “o jogo simbólico permite à criança experimentar diferentes papéis e criar mundos possíveis”, evidenciando o potencial do lúdico para a construção de significados e o desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas.

No campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, as brincadeiras investigativas permitem que a criança compreenda conceitos matemáticos e científicos de forma contextualizada, associando emoção e curiosidade à aprendizagem. Piaget (1978, p. 45) ressalta que “o jogo é uma das formas fundamentais de assimilação da realidade pela criança”, indicando que a exploração lúdica é essencial para a construção de conhecimentos significativos.

A mediação docente é crucial para integrar emoção e aprendizagem. O professor atua como observador, planejador e facilitador, criando ambientes ricos em estímulos e oportunidades de interação. Freire (1996, p. 45) enfatiza que “ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento”, ressaltando a importância de uma mediação pedagógica que valorize o brincar como instrumento de aprendizagem significativa. Essa postura garante que o brincar seja experienciado de forma segura, criativa e enriquecedora, consolidando competências cognitivas, sociais e emocionais.

Dessa forma, a BNCC reafirma que a ludicidade é direito da criança e princípio pedagógico central, orientando práticas que conciliam diversão, emoção e aprendizagem. A integração entre brincar, emoção e conhecimento proporciona experiências significativas, nas quais a criança se desenvolve como sujeito crítico, criativo e autônomo. A ludicidade, portanto, não é apenas uma estratégia metodológica, mas o eixo estruturante de uma Educação Infantil que respeita o tempo, o ritmo e a singularidade de cada criança.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E EMOCIONAIS

Na Educação Infantil, o professor desempenha papel fundamental como mediador das experiências lúdicas, articulando emoção e aprendizagem de maneira intencional e significativa. A mediação pedagógica consiste em criar condições para que a criança explore, descubra e compreenda o mundo, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, social e ético. Kishimoto (2011, p. 24) destaca que “a mediação docente é essencial para que o brincar se torne fonte de aprendizagem e não apenas momento de entretenimento”, enfatizando a importância de um planejamento pedagógico que valorize a ludicidade como espaço de desenvolvimento integral.

O professor, ao mediar o brincar, precisa observar atentamente as interações, os interesses e as emoções das crianças. Essa escuta e observação permitem identificar oportunidades de aprendizagem e intervir de maneira sensível, respeitando o ritmo de cada criança. Wallon (2008, p. 91) afirma que “a afetividade é a base sobre a qual se constrói o conhecimento”, reforçando que a mediação docente deve considerar as dimensões emocionais como parte integrante do processo educativo. A atenção aos sentimentos e às relações interpessoais possibilita que o brincar seja experienciado de forma segura, criativa e significativa.

A mediação docente também envolve a organização do ambiente de aprendizagem. Espaços preparados com materiais variados, como blocos, instrumentos musicais, livros, brinquedos simbólicos e elementos naturais, favorecem a exploração, a criatividade e a construção de conhecimentos. Horn (2004, p. 56) argumenta que “o ambiente é o terceiro educador”, ressaltando que a organização dos espaços influencia diretamente a qualidade das experiências lúdicas.

Nesse sentido, o professor deve planejar o ambiente de forma intencional, oferecendo desafios e oportunidades que estimulem a imaginação, a socialização e a autonomia das crianças.

Além disso, o professor atua como facilitador das interações sociais durante o brincar. As brincadeiras coletivas permitem que a criança negocie regras, compartilhe ideias, desenvolva empatia e compreenda diferentes perspectivas. Corsaro (2011, p. 92) observa que “as crianças são atores sociais que participam ativamente na construção de suas culturas de pares”, evidenciando que o professor deve mediar as relações de maneira a promover cooperação, respeito e resolução de conflitos. Esse processo fortalece não apenas habilidades sociais, mas também a capacidade de expressão emocional e a autoconfiança.

A mediação também inclui o planejamento de atividades lúdicas intencionais que integrem aprendizagem e emoção. Freire (1996, p. 67) lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”, o que implica propor experiências que incentivem a criança a pensar, questionar, imaginar e experimentar. O professor mediador planeja situações nas quais a ludicidade se torna veículo de exploração, reflexão e descoberta, respeitando a curiosidade e o protagonismo infantil.

Outro aspecto relevante é a documentação pedagógica, que permite ao professor registrar as experiências lúdicas, refletir sobre o desenvolvimento das crianças e ajustar as práticas. Segundo Barbosa (2010, p. 49), “documentar é tornar visível o percurso de aprendizagem das crianças, valorizando suas conquistas e dando sentido às práticas pedagógicas”. A documentação torna-se, assim, uma ferramenta de reflexão e planejamento, permitindo que a mediação seja cada vez mais intencional e fundamentada.

A dimensão afetiva da mediação docente é igualmente essencial. O vínculo estabelecido entre professor e criança garante segurança, confiança e motivação para explorar e aprender. Wallon (2008, p. 91) reforça que a afetividade é condição para a aprendizagem, evidenciando que um educador atento às necessidades emocionais das crianças potencializa o desenvolvimento integral. O professor que participa, brinca e se envolve emocionalmente contribui para que o ambiente seja acolhedor e estimulante.

Por fim, a mediação docente exige formação contínua, sensibilidade e capacidade reflexiva. É necessário que o professor compreenda o valor pedagógico do brincar, reconhecendo-o como espaço de aprendizagem, expressão emocional e construção social. Oliveira (2018, p. 73) afirma que “o educador que compreende o valor do brincar reconhece a infância como tempo de descoberta e encantamento, e não como preparação para o futuro”, destacando que a mediação eficaz fortalece a ludicidade e a aprendizagem significativa.

Em síntese, o professor mediador das experiências lúdicas e emocionais é aquele que observa, planeja, organiza, intervém e reflete constantemente sobre sua prática. Ao integrar emoção, interação e aprendizagem, o docente transforma o brincar em instrumento de desenvolvimento integral, promovendo autonomia, criatividade, empatia e pensamento crítico, consolidando a ludicidade como eixo central da Educação Infantil.

IMPACTOS DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A ludicidade exerce papel central no desenvolvimento integral da criança, integrando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Ao brincar, a criança não apenas aprende conceitos, mas também constrói habilidades socioemocionais e desenvolve competências essenciais para sua vida escolar e pessoal. Segundo Kishimoto (2011, p. 42), “as experiências lúdicas contribuem para a construção de autonomia, criatividade e competências sociais, consolidando o desenvolvimento global da criança”. Dessa forma, o brincar torna-se um espaço privilegiado de aprendizagem e experimentação, no qual prazer e conhecimento caminham lado a lado.

No âmbito cognitivo, a ludicidade favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da atenção, da memória e da linguagem. Vygotsky (1998, p. 125) destaca que “o jogo simbólico permite à criança atuar além de sua idade cronológica, desenvolvendo funções psicológicas superiores de forma integrada”. Ao criar situações fictícias, resolver problemas ou negociar regras durante o brincar, a criança exercita a capacidade de raciocínio, a criatividade e a imaginação, consolidando aprendizagens que se estendem para outras áreas do conhecimento.

A dimensão emocional é igualmente fortalecida pelas experiências lúdicas. Brincar possibilita que a criança reconheça, regule e expresse sentimentos, promovendo equilíbrio emocional e autoestima. Wallon (2008, p. 78) enfatiza que “a emoção é a base da aprendizagem infantil e a expressão lúdica é seu canal mais significativo”. Através de jogos, dramatizações e interações simbólicas, a criança aprende a lidar com frustrações, conquistas, medo, alegria e empatia, fortalecendo sua capacidade de relacionamento social e autocompreensão.

O desenvolvimento social também é profundamente influenciado pela ludicidade. Corsaro (2011, p. 89) afirma que “as brincadeiras são práticas sociais nas quais as crianças produzem e reproduzem cultura, aprendendo a interagir, negociar e respeitar regras coletivas”. Durante o brincar, as crianças experimentam papéis, constroem consensos, resolvem conflitos e estabelecem vínculos de amizade. Essa socialização precoce contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, tolerância, empatia e comunicação eficaz.

A ludicidade também promove o desenvolvimento motor e corporal, aspecto fundamental na Educação Infantil. Atividades que envolvem correr, pular, dançar, manipular materiais ou explorar diferentes texturas contribuem para a coordenação motora, o equilíbrio e a percepção espacial. Oliveira (2018, p. 73) destaca que “as experiências lúdicas com movimento favorecem a integração corpo-mente, estimulando o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo de maneira articulada”. Dessa forma, o brincar não se restringe à cognição ou à emoção, mas envolve a criança em sua totalidade, promovendo saúde, autonomia e bem-estar.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça que o brincar é um direito da criança e deve estar presente em todas as práticas pedagógicas da Educação Infantil. A integração entre ludicidade, emoção e aprendizagem garante experiências significativas, nas quais a criança se engaja de forma ativa, criativa e colaborativa. Segundo o documento, “as interações e brincadeiras proporcionam oportunidades para que a criança desenvolva habilidades cognitivas, sociais, afetivas e físicas, consolidando o aprendizado de maneira significativa” (BRASIL, 2017, p. 36).

Além dos impactos imediatos no desenvolvimento infantil, a ludicidade contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos ao longo da vida. Freire (1996, p. 45) ressalta que “ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento”, indicando que experiências lúdicas bem mediadas ampliam a capacidade da criança de pensar, refletir e tomar decisões, consolidando a aprendizagem de forma integrada e significativa. Dessa forma, o brincar transforma-se em instrumento de empoderamento pedagógico e social, preparando a criança para os desafios escolares e para a convivência em sociedade.

Por fim, a ludicidade, ao integrar prazer, emoção, cognição e socialização, estabelece-se como eixo central da Educação Infantil, promovendo desenvolvimento integral e aprendizagem significativa. As experiências lúdicas fortalecem a autonomia, a criatividade, a inteligência emocional, a capacidade de comunicação e a interação social, constituindo-se em ferramentas indispensáveis para a construção do conhecimento e para a formação de sujeitos críticos e sensíveis.

Em síntese, os impactos da ludicidade transcendem o momento da brincadeira, influenciando de maneira ampla o desenvolvimento integral da criança. Ao oferecer experiências lúdicas intencionais e mediadas, a escola contribui para a formação de indivíduos capazes de aprender, interagir, criar e expressar-se de forma plena, valorizando a infância como tempo de descobertas, emoções e aprendizagens significativas.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar do reconhecimento da ludicidade como eixo central da Educação Infantil, sua implementação nas práticas pedagógicas enfrenta diversos desafios. Entre os principais, destacam-se a pressão por resultados acadêmicos precoces, a insuficiência de formação específica para professores e a limitação de recursos materiais e espaços adequados. Kishimoto (2011, p. 42) observa que “o brincar, quando negligenciado, perde seu potencial educativo e se torna apenas um momento de ocupação ou entretenimento, sem significado pedagógico”. Dessa forma, é necessário compreender a ludicidade não como um complemento, mas como princípio estruturante do trabalho docente.

A pressão para que a criança adquira habilidades de leitura e escrita de forma precoce muitas vezes reduz o tempo destinado ao brincar. Essa visão escolarizante, segundo Oliveira (2018, p. 74), compromete o desenvolvimento integral, pois limita as oportunidades de exploração, expressão emocional e socialização. A BNCC (BRASIL, 2017) ressalta que o brincar deve ser entendido como direito da criança e como prática que integra aprendizagem e desenvolvimento, sendo fundamental garantir espaços e tempos adequados para experiências lúdicas em consonância com os campos de experiências.

Outro desafio é a formação docente. Muitos professores não recebem preparação específica para mediar brincadeiras de forma intencional e significativa. Freire (1996, p. 45) enfatiza que “ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento”, indicando que a mediação pedagógica requer reflexão, criatividade e sensibilidade. Formação continuada e apoio técnico são essenciais para que os educadores compreendam o valor da ludicidade e consigam planejar, organizar e intervir nas brincadeiras de maneira que potencialize a aprendizagem e o desenvolvimento emocional das crianças.

A limitação de recursos materiais e de espaços físicos também influencia a implementação da ludicidade. Salas superlotadas, falta de brinquedos diversificados e ausência de ambientes seguros para explorar e se movimentar dificultam o desenvolvimento integral. Horn (2004, p. 56) destaca que “o ambiente é o terceiro educador”, ressaltando que a organização do espaço físico e a disponibilidade de materiais são determinantes para que a ludicidade se concretize. Criar ambientes ricos, acessíveis e estimulantes é uma possibilidade que amplia as experiências e favorece a autonomia, a criatividade e a interação entre crianças.

Apesar desses desafios, existem múltiplas possibilidades para fortalecer a ludicidade na Educação Infantil. Planejamento intencional, observação das crianças, mediação afetiva e uso criativo de materiais — mesmo simples ou recicláveis — podem tornar o brincar rico e significativo. Brougère (2010, p. 66) enfatiza que “o jogo simbólico permite à criança experimentar diferentes papéis e criar mundos possíveis”, evidenciando que, com orientação adequada, a ludicidade promove aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais, independentemente de recursos sofisticados.

A integração da ludicidade com os campos de experiência da BNCC também amplia as possibilidades pedagógicas. Por meio do brincar, a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e socioemocionais. Corsaro (2011, p. 89) reforça que “as brincadeiras são práticas sociais nas quais as crianças produzem e reproduzem cultura, aprendendo a interagir, negociar e respeitar regras coletivas”, evidenciando a função educativa do brincar como construção social e cultural.

Além disso, a ludicidade possibilita a construção de vínculos afetivos entre crianças e educadores, fortalecendo a confiança, a segurança e o engajamento. Wallon (2008, p. 91) enfatiza que “a afetividade é a base sobre a qual se constrói o conhecimento”, mostrando que o investimento em relações de cuidado e atenção durante o brincar é tão relevante quanto o planejamento de atividades estruturadas. Esse vínculo fortalece a participação ativa da criança e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em síntese, os desafios na implementação da ludicidade — como pressões escolares, falta de formação docente e limitações materiais — podem ser enfrentados com planejamento, mediação intencional, criatividade e investimento na formação continuada. As possibilidades, por sua vez, envolvem o reconhecimento da criança como protagonista de sua aprendizagem, o aproveitamento de espaços e materiais de forma inovadora e a valorização das dimensões emocional, cognitiva e social do brincar. A integração dessas estratégias fortalece o desenvolvimento integral da criança, consolidando a ludicidade como eixo pedagógico essencial e direito fundamental da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade, entendida como prática central na Educação Infantil, exerce papel determinante no desenvolvimento integral da criança, articulando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. O brincar não se configura apenas como atividade recreativa, mas como espaço privilegiado de aprendizagem significativa, expressão emocional e construção social. A experiência lúdica permite que a criança explore o mundo, vivencie emoções, desenvolva habilidades cognitivas e sociais, e se torne protagonista de sua aprendizagem, consolidando sua autonomia e criatividade.

Os desafios para a implementação da ludicidade nas práticas pedagógicas — como pressões por resultados escolares precoces, limitações de espaço e recursos, e formação docente insuficiente — exigem atenção e planejamento estratégico. No entanto, as possibilidades são amplas: a mediação intencional do professor, o planejamento de atividades diversificadas, a utilização criativa de materiais e a valorização da afetividade e das relações interpessoais tornam o brincar uma experiência rica e significativa. Kishimoto (2011), Vygotsky (1998), Wallon (2008) e Freire (1996) reforçam que o brincar mediado e intencional promove o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e criativas, além de fortalecer o vínculo afetivo e o engajamento da criança.

A integração entre ludicidade e emoção é fundamental para consolidar a aprendizagem significativa. As experiências lúdicas proporcionam contextos nos quais a criança aprende a regular emoções, negociar, colaborar e experimentar diferentes perspectivas, desenvolvendo empatia e habilidades sociais essenciais para sua vida. A BNCC (BRASIL, 2017) reforça que as brincadeiras e interações são direitos de aprendizagem e desenvolvimento, devendo estar presentes em todas as práticas pedagógicas, garantindo a valorização da infância como tempo de descoberta, expressão e exploração.

Portanto, investir na ludicidade como eixo central da Educação Infantil significa reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de aprender, criar, experimentar e se desenvolver de maneira integral. Ao valorizar o brincar, a escola promove não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o fortalecimento das competências socioemocionais, da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico, consolidando o brincar como prática educativa, afetiva e emancipadora. Em síntese, a ludicidade representa um espaço de encontro entre emoção e aprendizagem, essencial para a formação de crianças felizes, autônomas e socialmente competentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Vera Lúcia. Documentação pedagógica na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. Brincar e desenvolvimento infantil: entre o real e o imaginário. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2025.
- CORSARO, William A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HORN, Rosely. Ambientes e espaços na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A Psicologia da Criança. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

INSTRUMENTOS DE REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES NORMATIVAS E POTENCIAL FORMATIVO

AUTOR: NORANEY MARQUES DA SILVA

RESUMO

Os registros na Educação Infantil assumem papel central na organização e no aprimoramento das práticas pedagógicas, ultrapassando a função meramente burocrática. A Orientação Normativa SME nº 1/2019 estabelece diretrizes claras para a elaboração, utilização e qualificação desses instrumentos, orientando os profissionais da Infância a desenvolver registros que promovam a escuta, observação e análise das crianças. O presente artigo tem como objetivo analisar o potencial formativo dos registros na Educação Infantil à luz dessa normativa, destacando sua contribuição para o replanejamento das ações docentes e para a promoção de práticas pedagógicas reflexivas. A pesquisa fundamenta-se em autores que discutem a importância da documentação pedagógica como ferramenta de mediação entre o conhecimento do desenvolvimento infantil e a intervenção educativa (Fröbel, 1887; Dayse Serra, 2018). Além disso, enfatiza-se que registros de qualidade auxiliam na percepção das necessidades individuais das crianças, favorecendo a construção de experiências significativas. Conclui-se que a normatização, quando compreendida como suporte à prática educativa, transforma registros em instrumentos de planejamento, avaliação e reflexão, fortalecendo a formação docente e a qualidade do atendimento na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE

registros pedagógicos; Educação Infantil; normativa; prática reflexiva.

ABSTRACT

Records in Early Childhood Education play a central role in organizing and improving pedagogical practices, surpassing their merely bureaucratic function. The SME Normative Guideline No. 1/2019 establishes clear directions for the development, use, and qualification of these instruments, guiding Early Childhood professionals to produce records that foster listening, observation, and child analysis. This article aims to analyze the formative potential of records in Early Childhood Education in light of this guideline, highlighting their contribution to the re-planning of teaching practices and the promotion of reflective pedagogy.

The study is based on authors who discuss the importance of pedagogical documentation as a mediation tool between understanding child development and educational intervention (Fröbel, 1887; Dayse Serra, 2018). Additionally, it emphasizes that high-quality records assist in perceiving the individual needs of children, enabling the construction of meaningful experiences. It is concluded that normatization, when understood as support for educational practice, transforms records into instruments of planning, assessment, and reflection, strengthening teacher training and the quality of Early Childhood Education.

KEYWORDS

pedagogical records; Early Childhood Education; normative guideline; reflective practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da formação escolar, sendo essencial para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Nesse contexto, os registros pedagógicos constituem instrumentos fundamentais para que os profissionais da educação possam compreender, analisar e replanejar suas práticas, considerando as particularidades do desenvolvimento infantil. Segundo Serra (2018), a observação sistemática e a documentação do cotidiano das crianças permitem que os educadores identifiquem interesses, avanços e necessidades, favorecendo a construção de experiências pedagógicas significativas.

A Orientação Normativa SME nº 1/2019 surge como um instrumento oficial que visa orientar a elaboração, organização e qualificação dos registros pedagógicos na Educação Infantil, superando o entendimento de que tais documentos se restringem a uma função burocrática. Conforme explicitado na normativa, os registros devem ser elaborados de modo a possibilitar a reflexão sobre a prática docente, oferecendo subsídios para o planejamento das atividades e a promoção de aprendizagens significativas (SME, 2019).

Além disso, autores clássicos como Fröbel (1887) ressaltam a importância da observação contínua das crianças como meio de compreender suas necessidades e interesses, permitindo que o processo educativo seja ajustado de forma contextualizada. A documentação pedagógica, nesse sentido, atua como elo entre a observação do cotidiano infantil e a intervenção planejada pelo educador, fortalecendo a prática reflexiva.

Portanto, compreender a função dos registros pedagógicos à luz da normativa implica reconhecer seu potencial formativo, tanto para a melhoria das práticas docentes quanto para o desenvolvimento das crianças. Este artigo propõe-se a analisar, a partir de revisão bibliográfica e da normativa vigente, como os registros podem ser transformados em ferramentas estratégicas de planejamento, reflexão e replanejamento pedagógico na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

DIRETRIZES NORMATIVAS E ESTRUTURA DOS REGISTROS PEDAGÓGICOS

A Orientação Normativa SME nº 1/2019 estabelece parâmetros claros para a elaboração, organização e qualificação dos registros pedagógicos na Educação Infantil, reforçando que tais instrumentos devem ir além do mero cumprimento burocrático e assumir caráter formativo. Segundo a normativa, os registros devem contemplar informações relevantes sobre o desenvolvimento das crianças, suas interações sociais, interesses, progressos e desafios, servindo como base para o planejamento pedagógico e a reflexão docente (SME, 2019).

Para que os registros cumpram seu papel formativo, é essencial que estejam estruturados de maneira sistemática e organizada. A normativa recomenda que os educadores utilizem instrumentos diversificados, como diários de campo, fichas de observação, portfólios, fotografias, vídeos, desenhos, mapas de evolução e registros coletivos. Cada tipo de instrumento oferece uma perspectiva diferente sobre o cotidiano das crianças, permitindo que o educador capture aspectos variados de seu desenvolvimento. Por exemplo, fotos e vídeos podem registrar momentos de interação e aprendizagem, enquanto diários de campo permitem uma análise detalhada das estratégias pedagógicas utilizadas e das respostas das crianças (Serra, 2018).

Outro aspecto central destacado na normativa é a regularidade e continuidade dos registros. A prática isolada ou esporádica de registro limita a análise do desenvolvimento infantil e dificulta o planejamento consistente das atividades. Assim, recomenda-se que os registros sejam feitos de forma contínua, permitindo que as observações sejam comparadas ao longo do tempo, identificando avanços, retrocessos e tendências no comportamento e na aprendizagem das crianças (Fröbel, 1887; Serra, 2018). A sistematização também contribui para a construção de relatórios mais confiáveis e reflexivos, que podem ser utilizados como base para reuniões pedagógicas, estudos de caso ou replanejamento coletivo.

A normativa também enfatiza a escuta ativa e a observação atenta das crianças como elementos essenciais para a elaboração dos registros. Segundo SME (2019), os educadores devem considerar não apenas o que a criança realiza, mas também seus interesses, perguntas, manifestações de curiosidade e modos de interação com o ambiente e com os colegas. Essa perspectiva garante que os registros reflitam a realidade do cotidiano infantil, captando nuances do desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças. Serra (2018) reforça que a observação reflexiva permite ao educador interpretar os dados coletados de forma crítica, ajustando estratégias pedagógicas e promovendo experiências mais significativas.

Além disso, os registros pedagógicos devem ser claros, objetivos e acessíveis. A clareza na descrição dos eventos observados e a objetividade na análise facilitam o uso dos registros por toda a equipe pedagógica, promovendo discussões e decisões colaborativas. A normativa recomenda que os registros incluam contexto, objetivos, descrição das ações da criança e do educador, e análises interpretativas que apoiem o replanejamento das atividades (SME, 2019). Essa prática fortalece a função reflexiva do registro, pois permite que os educadores revisem suas próprias ações e estratégias, identificando acertos e pontos de melhoria.

A orientação normativa também incentiva que os registros sejam utilizados para planejamento coletivo e articulação com famílias. O compartilhamento de informações com a equipe pedagógica e com os responsáveis amplia a compreensão sobre o desenvolvimento infantil, favorecendo decisões mais conscientes e alinhadas às necessidades das crianças. Além disso, registros bem estruturados podem servir como instrumentos de formação continuada, oferecendo dados que subsidiam a reflexão sobre práticas pedagógicas, gestão de sala e estratégias de aprendizagem inclusivas (Serra, 2018).

Em síntese, a Seção 1 destaca que os registros pedagógicos na Educação Infantil, conforme a Orientação Normativa SME nº 1/2019, devem:

Ser sistemáticos, contínuos e diversificados;

- Abranger diferentes instrumentos (diários de campo, fotos, vídeos, fichas de observação, portfólios);
- Priorizar a escuta e observação atenta das crianças;
- Ser claros, objetivos e acessíveis;
- Apoiar o planejamento, a reflexão docente e a articulação com famílias;
- Constituir ferramentas de formação contínua e melhoria da prática pedagógica.

Dessa forma, os registros deixam de ser meros documentos burocráticos e tornam-se instrumentos centrais para a reflexão pedagógica, replanejamento das ações docentes e promoção de práticas educativas de qualidade, garantindo que cada criança seja compreendida em suas singularidades e que o processo educativo seja continuamente aprimorado (Fröbel, 1887; Serra, 2018).

POTENCIAL FORMATIVO DOS REGISTROS NA PRÁTICA DOCENTE

O potencial formativo dos registros pedagógicos na Educação Infantil está diretamente relacionado à capacidade do educador de transformar observações em práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e contextualizadas. Quando utilizados de forma sistemática e crítica, os registros permitem não apenas documentar o cotidiano das crianças, mas também compreender suas necessidades individuais, interesses emergentes e trajetórias de aprendizagem, servindo como base para decisões pedagógicas fundamentadas (Serra, 2018).

Segundo Fröbel (1887), a observação contínua e detalhada das crianças é essencial para ajustar o processo educativo às particularidades de cada indivíduo. Nesse sentido, os registros pedagógicos atuam como instrumentos que conectam o conhecimento do desenvolvimento infantil à prática docente, permitindo que o educador avalie a eficácia de suas estratégias e, quando necessário, replaneje atividades de forma adequada. Essa perspectiva reforça que o registro não deve ser visto apenas como documentação, mas como ferramenta de formação e aperfeiçoamento profissional.

Além disso, registros bem estruturados possibilitam o planejamento pedagógico centrado na criança, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Por exemplo, se em um diário de observação o educador identifica que uma criança demonstra interesse por atividades de construção com blocos, ele pode planejar experiências que ampliem a exploração de conceitos matemáticos, relações espaciais e cooperação entre pares. Essa prática evidencia que o registro não apenas registra fatos, mas orienta a intervenção educativa, tornando o processo de aprendizagem mais significativo (Serra, 2018).

Outro ponto relevante é que os registros favorecem a reflexão crítica sobre a prática docente. Ao analisar sistematicamente o que foi observado, os educadores conseguem identificar padrões, avaliar a adequação das estratégias pedagógicas e discutir alternativas em reuniões de equipe ou momentos de formação continuada. Isso contribui para o aprimoramento profissional e para a construção de uma prática educativa mais consistente, reflexiva e intencional (SME, 2019).

O potencial formativo dos registros também se manifesta na promoção de práticas inclusivas e equitativas. Ao documentar detalhadamente as interações, progressos e desafios de cada criança, o educador pode identificar necessidades específicas, como ajustes no material pedagógico ou adaptações no espaço físico, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de participação e aprendizagem. Serra (2018) enfatiza que a documentação pedagógica serve como ferramenta de mediação, permitindo que o educador promova experiências que atendam à diversidade do grupo e respeitem as singularidades de cada criança.

Além disso, os registros pedagógicos fortalecem a articulação com famílias. A documentação detalhada permite que os responsáveis acompanhem o desenvolvimento da criança, compreendam estratégias pedagógicas utilizadas e participem do planejamento educativo. Essa parceria entre escola e família contribui para um ambiente educativo mais integrado, apoiando a criança de forma consistente e fortalecendo vínculos afetivos e educativos (SME, 2019).

O uso formativo dos registros também está relacionado à avaliação contínua do desenvolvimento infantil. Diferente de avaliações pontuais, os registros sistemáticos permitem acompanhar o progresso das crianças ao longo do tempo, identificar avanços e retrocessos, e ajustar práticas pedagógicas de maneira fundamentada. Isso possibilita um olhar mais aprofundado sobre o desenvolvimento integral da criança, contemplando suas dimensões cognitivas, motoras, socioemocionais e linguísticas (Fröbel, 1887; Serra, 2018).



Finalmente, é importante destacar que os registros pedagógicos contribuem para a formação continuada dos educadores, funcionando como instrumentos de reflexão e aprendizado profissional. Ao revisitar registros antigos, analisar estratégias utilizadas e observar resultados, os educadores ampliam seu repertório pedagógico, aprimoram suas práticas e fortalecem a qualidade do atendimento na Educação Infantil. Dessa forma, os registros deixam de ser meros documentos burocráticos e tornam-se instrumentos essenciais de transformação da prática educativa, promovendo reflexão, inovação e melhoria contínua (Serra, 2018; SME, 2019).

Em síntese, os registros pedagógicos, quando alinhados à Orientação Normativa SME nº 1/2019, apresentam múltiplas funções formativas:

- Apoiam o planejamento pedagógico centrado nas necessidades e interesses das crianças;
- Permitem reflexão crítica sobre a prática docente;
- Favorecem a inclusão e a equidade;
- Articulam a participação da família;
- Contribuem para avaliação contínua e acompanhamento do desenvolvimento infantil;

Servem como instrumento de formação e aprimoramento profissional.

Portanto, os registros pedagógicos configuram-se como instrumentos estratégicos para a prática educativa, fortalecendo a reflexão docente, a tomada de decisões pedagógicas conscientes e a promoção de experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DOS REGISTROS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora os registros pedagógicos na Educação Infantil possuam reconhecido potencial formativo, a sua implementação efetiva apresenta desafios que exigem reflexão e estratégias adequadas por parte dos educadores e das instituições. Conforme destacado por Serra (2018), a qualidade do registro depende não apenas do instrumento utilizado, mas da intencionalidade, regularidade e da capacidade do educador de transformar observações em ações pedagógicas significativas.



Um dos principais desafios é a percepção do registro como atividade burocrática, muitas vezes priorizada apenas como exigência institucional. Essa visão limita a função reflexiva e formativa dos registros, reduzindo-os a documentos que comprovam a execução de atividades sem oferecer subsídios para o planejamento pedagógico. A normativa SME nº 1/2019 reforça a necessidade de que os registros ultrapassem essa dimensão, tornando-se ferramentas de reflexão e mediação pedagógica (SME, 2019). Para superar essa barreira, é necessário capacitar os educadores para compreenderem o registro como prática formativa, articulando observação, análise e replanejamento das ações educativas.

Outro desafio recorrente está relacionado à gestão do tempo e rotina escolar. Em contextos de turmas numerosas ou jornadas intensas, os educadores podem encontrar dificuldades para registrar de forma sistemática todas as observações relevantes. Serra (2018) sugere a utilização de instrumentos diversificados, como fotos, vídeos e registros digitais, que possibilitam a coleta de dados de forma mais ágil e organizada, sem comprometer a qualidade das observações. Além disso, o planejamento de momentos específicos para registro ao longo do dia pode contribuir para que a prática se torne rotineira e menos sobrecarregante.

A qualificação dos registros também apresenta desafios, uma vez que nem sempre há clareza sobre os critérios de análise e reflexão. Registros superficiais, sem interpretação ou contextualização, não oferecem suporte ao planejamento pedagógico. Fröbel (1887) já enfatizava que a observação deveria ser acompanhada de reflexão crítica, para que se tornasse instrumento de ação pedagógica. Nesse sentido, formações continuadas e encontros de equipe são estratégias fundamentais, permitindo que os educadores discutam registros, compartilhem percepções e construam critérios comuns de análise, fortalecendo a função reflexiva dos instrumentos.



A integração da equipe pedagógica constitui outro ponto sensível na implementação de registros. A normativa SME nº 1/2019 destaca que os registros devem subsidiar decisões coletivas e promover o planejamento compartilhado. No entanto, em muitas instituições, a prática do registro ainda é realizada de forma isolada, dificultando a articulação entre professores, coordenadores e gestores. Para enfrentar essa dificuldade, recomenda-se a criação de momentos regulares de análise coletiva dos registros, promovendo trocas de experiências, construção de estratégias pedagógicas conjuntas e fortalecimento da cultura de colaboração na instituição (SME, 2019; Serra, 2018).

Além disso, os aspectos éticos e a proteção da privacidade das crianças devem ser considerados. O registro, especialmente quando envolve imagens, vídeos ou informações pessoais, exige cuidado com consentimentos, armazenamento seguro e utilização responsável. A orientação normativa incentiva que os registros sejam utilizados de maneira ética, garantindo que a documentação contribua para o desenvolvimento infantil sem comprometer a privacidade das crianças ou a relação de confiança com as famílias (SME, 2019).

Estratégias adicionais que podem ser adotadas para superar esses desafios incluem:

Formação contínua dos educadores sobre a função pedagógica e formativa dos registros;

Uso de tecnologias educacionais para facilitar a coleta, organização e análise de registros;

- Planejamento colaborativo e sistematizado, incluindo momentos específicos para registro e análise em equipe;
- Diversificação dos instrumentos de registro, contemplando observações escritas, portfólios, fotos, vídeos e desenhos;
- Articulação com famílias, compartilhando informações sobre o desenvolvimento das crianças e fortalecendo o vínculo escola-família;
- Criação de protocolos internos que orientem a qualidade, frequência e análise dos registros pedagógicos.

Portanto, os desafios na implementação dos registros pedagógicos são significativos, mas podem ser superados por meio de estratégias bem estruturadas que considerem tempo, capacitação, colaboração, ética e diversificação dos instrumentos.

. Quando tais medidas são adotadas, os registros passam a cumprir plenamente sua função formativa, contribuindo para uma Educação Infantil mais reflexiva, inclusiva e de qualidade (Serra, 2018; SME, 2019).

Em síntese, compreender os desafios e implementar estratégias eficazes permite que os registros pedagógicos deixem de ser vistos como obrigação burocrática e se consolidem como instrumentos estratégicos para o planejamento, avaliação e aprimoramento contínuo da prática docente, promovendo experiências educativas significativas e centradas nas necessidades das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos registros pedagógicos na Educação Infantil evidencia que eles constituem ferramentas essenciais para a prática docente quando utilizados de forma reflexiva, sistemática e qualificada. A Orientação Normativa SME nº 1/2019 oferece diretrizes fundamentais para que os profissionais da Educação Infantil possam elaborar, organizar e qualificar seus registros, garantindo que estes ultrapassem a função meramente burocrática e se transformem em instrumentos formativos e estratégicos (SME, 2019).

As seções deste artigo demonstraram que os registros pedagógicos possuem múltiplos potenciais formativos. Primeiramente, sua utilização permite um planejamento pedagógico mais consciente e centrado nas necessidades individuais das crianças, considerando interesses, progressos e desafios. Ao documentar e analisar o cotidiano infantil, os educadores podem ajustar suas estratégias, promover experiências significativas e garantir que cada criança seja compreendida em suas singularidades (Serra, 2018).

Além disso, os registros favorecem a reflexão crítica sobre a prática docente, possibilitando que os educadores revisem suas ações, identifiquem pontos de melhoria e planejem intervenções mais eficazes. A documentação sistemática também fortalece a avaliação contínua do desenvolvimento infantil, oferecendo subsídios para a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, promovendo a inclusão, a equidade e a qualidade do atendimento na Educação Infantil (Fröbel, 1887; Serra, 2018).



Os desafios para a implementação efetiva dos registros, como a percepção de burocracia, a gestão do tempo, a integração da equipe pedagógica e aspectos éticos, demandam estratégias específicas. A capacitação contínua, o uso de tecnologias educacionais, a diversificação de instrumentos de registro, a articulação com famílias e o planejamento colaborativo são medidas capazes de superar essas barreiras, fortalecendo a função formativa dos registros e promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva, inovadora e colaborativa (SME, 2019; Serra, 2018).

Dessa forma, os registros pedagógicos configuram-se como elementos centrais na Educação Infantil, não apenas como documentação do cotidiano, mas como instrumentos estratégicos que promovem a melhoria contínua da prática docente. Ao articular observação, análise, reflexão e planejamento, os registros contribuem para uma Educação Infantil de qualidade, democrática e centrada na criança.

Em síntese, compreender e aplicar a normativa SME nº 1/2019 como suporte à prática educativa reforça que os registros pedagógicos são instrumentos de formação contínua para os educadores, promovendo:

Planejamento pedagógico intencional e centrado na criança;

Reflexão crítica sobre práticas docentes;

Avaliação contínua do desenvolvimento infantil;

Inclusão e equidade;

Articulação efetiva com famílias;

Formação continuada e aprimoramento profissional.

Portanto, quando estruturados e qualificados segundo a normativa, os registros pedagógicos deixam de ser meros documentos burocráticos e tornam-se ferramentas de transformação da prática educativa, fortalecendo a aprendizagem, a observação e a reflexão pedagógica. Assim, consolidam-se como instrumentos indispensáveis para uma Educação Infantil de excelência, capaz de promover experiências significativas e o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRÖBEL, Friedrich. The Education of Man. New York: D. Appleton & Company, 1887.

SERRA, Dayse. Alfabetização de Alunos com TEA – Volume 1. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Orientação Normativa SME nº 1, de 6 de fevereiro de 2019. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: [link]. Acesso em: 30 out. 2025.

ADAPTAÇÃO ESCOLAR E ACOLHIMENTO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR : VIVIANE MATOS FORNAZEIRO

RESUMO

A adaptação escolar é um momento delicado e significativo na trajetória da criança na Educação Infantil, exigindo estratégias de acolhimento que promovam segurança, confiança e vínculo afetivo. Este artigo busca analisar os desafios enfrentados por crianças, famílias e educadores durante o período de adaptação, destacando a importância de práticas pedagógicas sensíveis e planejadas. Segundo Wallon (1999), a afetividade é constitutiva do desenvolvimento infantil, sendo essencial para o aprendizado e a integração social. O acolhimento, portanto, não se limita a receber fisicamente a criança, mas envolve criar ambientes afetivos, estabelecer rotinas previsíveis e promover a escuta ativa das necessidades individuais. Vygotsky (1998) enfatiza que a interação social é fundamental para a construção de significados e competências, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam o pertencimento e a participação da criança. O estudo evidencia que o sucesso da adaptação escolar depende da colaboração entre professores, famílias e equipe pedagógica, fortalecendo vínculos, reduzindo ansiedades e favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE

adaptação escolar; acolhimento; Educação Infantil; afetividade; vínculos.

ABSTRACT

School adaptation is a delicate and significant moment in a child's early education, requiring welcoming strategies that promote safety, trust, and affective bonds. This article aims to analyze the challenges faced by children, families, and educators during the adaptation period, highlighting the importance of sensitive and planned pedagogical practices. According to Wallon (1999), affectivity is constitutive of child development, being essential for learning and social integration. Therefore, welcoming is not limited to physically receiving the child but involves creating affective environments, establishing predictable routines, and promoting active listening to individual needs. Vygotsky (1998) emphasizes that social interaction is fundamental for constructing meaning and skills, reinforcing the need for pedagogical strategies that foster belonging and participation. The study shows that successful school adaptation depends on collaboration among teachers, families, and educational teams, strengthening bonds, reducing anxieties, and promoting the child's integral development.

KEYWORDS

school adaptation; welcoming; early childhood education; affectivity; bonds.

INTRODUÇÃO

A adaptação escolar constitui um dos momentos mais sensíveis na trajetória da criança na Educação Infantil. Trata-se de um período em que o aluno enfrenta a separação dos familiares e é inserido em um ambiente novo, repleto de estímulos, regras e rotinas que exigem compreensão e ajustamento. Nesse contexto, o acolhimento escolar desempenha papel central, pois oferece suporte emocional, promove segurança e favorece a construção de vínculos afetivos com professores e colegas. Segundo Wallon (1999, p. 48), “a afetividade não é apenas uma dimensão da vida psicológica, mas o elemento constitutivo do desenvolvimento humano”, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a dimensão emocional desde os primeiros contatos da criança com a escola.

O período de adaptação não afeta apenas a criança, mas envolve também os familiares e a equipe escolar. Os pais podem vivenciar sentimentos de ansiedade e insegurança, enquanto os professores enfrentam o desafio de conhecer as singularidades de cada aluno e planejar estratégias que facilitem a integração. Vygotsky (1998, p. 92) ressalta que “o desenvolvimento ocorre na interação social, sendo o aprendizado mediado pelas relações com outros sujeitos”. Dessa forma, a adaptação escolar deve ser compreendida como um processo dialógico, no qual a criança aprende a se situar em um novo espaço e os adultos ajustam suas práticas para promover acolhimento, escuta e vínculo.

O acolhimento, enquanto prática pedagógica, não se limita a receber fisicamente a criança na escola, mas envolve a criação de um ambiente seguro e afetivo, a organização de rotinas previsíveis e a promoção de experiências que favoreçam o pertencimento. Pereira e Freitas (2017, p. 65) afirmam que “a organização da rotina, a atenção às necessidades individuais e a construção de vínculos são elementos fundamentais para que a criança se sinta segura e confiante durante a adaptação escolar”. Assim, a escola precisa oferecer estratégias diversificadas, como o uso de cantos de brincadeira, atividades lúdicas graduais, momentos de acolhimento individualizado e comunicação constante com a família.



Outro aspecto relevante é a construção de vínculos afetivos entre crianças e professores, pois eles influenciam diretamente o desenvolvimento social e emocional. Bronfenbrenner (1996) destaca que o ambiente escolar constitui um microsistema fundamental, onde as interações regulares moldam o comportamento, a autoestima e a capacidade de relacionamento da criança. Nesse sentido, o acolhimento deve ser planejado, contínuo e sensível às diferentes respostas emocionais que surgem durante o período de adaptação.

Além disso, a colaboração entre família e escola é indispensável para o sucesso desse processo. A troca de informações sobre hábitos, preferências, rotinas e necessidades da criança contribui para que o professor organize práticas pedagógicas coerentes e personalizadas. Figueiredo e Santos (2018, p. 23) afirmam que “o diálogo constante entre família e escola fortalece o vínculo, reduz ansiedades e garante uma transição mais suave para o ambiente educacional”.

Dessa forma, compreender a adaptação escolar como um processo que integra acolhimento, vínculo e parceria entre escola e família é essencial para promover experiências positivas na Educação Infantil. A prática pedagógica sensível e planejada não apenas facilita a inserção da criança no espaço escolar, mas também contribui para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, estabelecendo as bases para uma trajetória escolar bem-sucedida e humanizadora.

DESENVOLVIMENTO

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O período de adaptação escolar na Educação Infantil é marcado por desafios significativos tanto para as crianças quanto para professores e famílias.



A inserção da criança em um ambiente novo, com regras e rotinas previamente estabelecidas, pode gerar sentimentos de ansiedade, insegurança e estranhamento, especialmente nos primeiros dias. Wallon (1999, p. 52) destaca que “a emoção antecede e orienta a inteligência na infância”, evidenciando que o acolhimento deve ser prioridade nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, os professores devem adotar estratégias que promovam a segurança emocional e o vínculo afetivo, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Entre os desafios mais frequentes, destaca-se a separação da figura parental, que representa para a criança a perda momentânea de referência e proteção. Segundo Bronfenbrenner (1996), a transição do lar para a escola envolve o deslocamento de um microsistema para outro, e a adaptação depende da capacidade da criança de se sentir segura nesse novo ambiente. Para minimizar o impacto dessa separação, os professores podem utilizar técnicas de aproximação gradual, permitindo que os pais permaneçam próximos nas primeiras horas ou dias, respeitando o tempo individual de cada criança. Pereira e Freitas (2017, p. 68) afirmam que “a permanência gradual do adulto de referência nos primeiros momentos escolares favorece o vínculo afetivo e reduz a ansiedade da criança”.

Outro desafio refere-se à diversidade de experiências e ritmos de desenvolvimento. Cada criança apresenta diferentes níveis de autonomia, habilidades socioemocionais e formas de expressão. Vygotsky (1998, p. 94) enfatiza que “o aprendizado se dá na interação social, respeitando a zona de desenvolvimento proximal de cada sujeito”, o que exige que o professor adapte suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais. Estratégias como atividades lúdicas diversificadas, cantos de brincadeira, música, histórias e movimentos corporais permitem que cada criança explore o ambiente escolar de maneira significativa e prazerosa, promovendo a inclusão e a participação.

A gestão do espaço físico também representa um desafio. A organização da sala de aula deve favorecer a circulação, o acesso aos materiais e a interação social, permitindo que a criança se sinta segura e estimulada. Figueiredo e Santos (2018, p. 27) afirmam que “ambientes estruturados, com cantos temáticos e materiais acessíveis, oferecem condições para que a criança se aproprie do espaço e se sinta pertencente”. Assim, a disposição de brinquedos, almofadas, tapetes e materiais pedagógicos deve ser planejada para apoiar tanto a autonomia quanto o vínculo afetivo.

A comunicação e escuta sensível são estratégias fundamentais no acolhimento. O professor deve observar sinais de desconforto, medo ou insegurança e oferecer respostas empáticas e acolhedoras. Segundo Wallon (1999, p. 55), “a expressão emocional da criança é forma de comunicação e deve ser respeitada e compreendida pelo adulto”, reforçando que o acolhimento envolve escuta ativa e interpretação das necessidades individuais. Além disso, é importante que o diálogo entre professores e famílias seja constante, permitindo troca de informações sobre hábitos, preferências e estratégias que funcionam no contexto doméstico.

A estabelecimento de rotina previsível também se mostra essencial. Crianças pequenas sentem-se mais seguras quando sabem o que esperar, reconhecendo padrões de entrada, horários de atividades e momentos de descanso. Pereira e Freitas (2017, p. 70) destacam que “a rotina organizada e consistente proporciona sensação de segurança e facilita a adaptação à vida escolar”. Assim, o planejamento de horários e atividades deve equilibrar momentos de exploração livre, aprendizagem guiada e interação social.

Por fim, a promoção de atividades coletivas e lúdicas favorece o desenvolvimento de vínculos entre pares e fortalece a sensação de pertencimento. Jogos cooperativos, cantigas, dramatizações e brincadeiras de movimento permitem que a criança se integre ao grupo, respeitando o ritmo individual e promovendo socialização. Vygotsky (1998) reforça que a interação com os colegas contribui para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, tornando a adaptação escolar mais significativa e prazerosa.

Em síntese, os desafios da adaptação escolar exigem do professor planejamento, sensibilidade e estratégias diversificadas. O acolhimento não se limita à presença física, mas envolve vínculo afetivo, escuta, organização do espaço e das rotinas, e promoção de atividades que respeitem o ritmo e as singularidades de cada criança. Quando essas estratégias são aplicadas de maneira consistente, o período de adaptação torna-se uma oportunidade de aprendizagem, socialização e construção de vínculos duradouros, estabelecendo as bases para uma trajetória escolar positiva e humanizada.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA EQUIPE PEDAGÓGICA NO ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO ESCOLAR

O acolhimento na Educação Infantil não é uma responsabilidade exclusiva do professor; a participação da família e da equipe pedagógica é essencial para garantir que a criança se sinta segura e confiante durante o período de adaptação escolar. A construção de vínculos afetivos e a integração entre escola e lar fortalecem o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor da criança, estabelecendo bases sólidas para sua trajetória educacional.

A família desempenha papel central nesse processo, pois representa o primeiro contexto de afeto e segurança da criança. Bronfenbrenner (1996) enfatiza que o ambiente familiar constitui o microsistema mais próximo do indivíduo, influenciando diretamente suas experiências e respostas emocionais. Durante a adaptação escolar, a colaboração da família se manifesta de diversas formas: fornecendo informações sobre hábitos, rotina, preferências, medos e estratégias que auxiliam a criança a se sentir acolhida. Figueiredo e Santos (2018, p. 29) afirmam que “o diálogo constante entre família e escola fortalece a confiança da criança e reduz ansiedades relacionadas à separação”. Assim, a família não apenas apoia a criança, mas também orienta a equipe pedagógica para a personalização das estratégias de acolhimento.

O papel da equipe pedagógica vai além da organização do ambiente físico e da condução das atividades diárias.



Inclui também planejamento, observação contínua e mediação de interações entre crianças, famílias e colegas. A atuação colaborativa entre professores, auxiliares e coordenação pedagógica contribui para criar um espaço afetivo, seguro e estimulante. Wallon (1999, p. 60) ressalta que “o desenvolvimento infantil é inseparável da afetividade e das relações sociais, cabendo ao adulto mediar experiências que favoreçam a expressão emocional e o vínculo”. Nesse sentido, a equipe deve planejar atividades que promovam a socialização, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada criança.

A comunicação constante entre escola e família é outro elemento essencial. Reuniões, relatórios diários, conversas informais e registros fotográficos ou escritos permitem que os pais acompanhem a adaptação da criança e participem ativamente do processo. Segundo Pereira e Freitas (2017, p. 73), “a parceria entre família e escola possibilita ajustes nas práticas pedagógicas e oferece suporte emocional à criança, garantindo uma transição mais suave”. A troca de informações fortalece o vínculo afetivo e permite que as estratégias de acolhimento sejam ajustadas conforme as respostas e necessidades observadas.

Além disso, o papel da equipe pedagógica inclui a criação de rotinas previsíveis e seguras, fundamentais para a sensação de pertencimento. Crianças pequenas respondem positivamente a horários claros e atividades estruturadas, que oferecem referência e previsibilidade. Vygotsky (1998, p. 96) argumenta que “a aprendizagem é potencializada quando a criança se sente parte de um contexto social estruturado e mediado por adultos”, reforçando a importância de uma rotina planejada e adaptada às necessidades individuais.

A equipe pedagógica também deve atuar como mediadora de vínculos entre crianças, promovendo interações cooperativas e experiências lúdicas que estimulem o respeito, a empatia e a colaboração. Jogos coletivos, cantos de leitura, dramatizações e atividades sensoriais contribuem para a integração e para o desenvolvimento socioemocional, proporcionando oportunidades de aprendizagem compartilhada. Darido e Rangel (2019, p. 72) afirmam que “o trabalho colaborativo e a mediação pedagógica fortalecem o sentimento de pertencimento e favorecem a adaptação das crianças ao ambiente escolar”.

Por fim, a articulação entre família e equipe pedagógica deve ser contínua e reflexiva, permitindo que estratégias de acolhimento sejam avaliadas e ajustadas conforme o progresso da criança. A adaptação escolar é um processo dinâmico, que envolve confiança, sensibilidade e atenção às necessidades individuais. Wallon (1999) reforça que o acompanhamento atento das expressões emocionais da criança é fundamental para promover segurança, reduzir ansiedades e favorecer o desenvolvimento integral.

Em síntese, a participação ativa da família e da equipe pedagógica é decisiva para o sucesso do acolhimento e da adaptação escolar na Educação Infantil. A construção de vínculos afetivos, a comunicação constante e a criação de ambientes seguros e estimulantes promovem uma transição positiva, garantindo que a criança se sinta pertencente, valorizada e preparada para explorar e aprender no contexto escolar. O trabalho conjunto fortalece não apenas a adaptação, mas toda a experiência educativa, consolidando práticas humanizadas e inclusivas desde os primeiros anos da vida escolar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O acolhimento na Educação Infantil não se limita à recepção física das crianças; ele se materializa em práticas pedagógicas intencionais que promovem vínculo, segurança, pertencimento e aprendizagem significativa. O planejamento cuidadoso de estratégias de acolhimento é essencial para que a criança se sinta valorizada e incluída, minimizando ansiedades e favorecendo a construção de relações afetivas com professores, colegas e o ambiente escolar.

Entre as práticas mais eficazes, destaca-se a aproximação gradual durante o período de adaptação. Conforme apontam Pereira e Freitas (2017, p. 75), “a permanência gradual dos cuidadores no espaço escolar, combinada com atividades lúdicas, permite à criança explorar o ambiente de forma segura e desenvolver confiança nos adultos mediadores”. Essa estratégia considera as necessidades individuais, respeitando o tempo de cada criança para separar-se da família e integrar-se ao grupo.

A organização do ambiente físico também constitui uma prática pedagógica central. Salas de aula planejadas com cantos de brincadeira, tapetes, almofadas e materiais pedagógicos acessíveis permitem que a criança explore o espaço, desenvolva autonomia e se sinta pertencente. Figueiredo e Santos (2018, p. 31) afirmam que “ambientes estruturados e estimulantes contribuem para o bem-estar emocional e favorecem a socialização, criando condições para aprendizagens significativas”. Assim, a disposição de brinquedos, livros e materiais sensoriais deve considerar não apenas a funcionalidade, mas também o aspecto afetivo, promovendo segurança e interesse das crianças.

As rotinas previsíveis e consistentes são outro pilar do acolhimento. Crianças pequenas sentem-se mais seguras quando reconhecem padrões diários, como horários de entrada, atividades, refeições e momentos de descanso. Wallon (1999, p. 58) enfatiza que “a previsibilidade na rotina proporciona sensação de segurança, permitindo que a criança direcione sua energia para explorar, aprender e interagir”. O professor deve, portanto, planejar atividades de forma organizada, equilibrando momentos de exploração livre, brincadeiras dirigidas e interação social.

A mediação afetiva é essencial para que a criança estabeleça vínculos com adultos e colegas. O professor atua como referência emocional, oferecendo apoio, escuta e atenção às expressões individuais. Vygotsky (1998, p. 97) destaca que “o aprendizado se dá na interação social, sendo mediado por adultos que orientam, motivam e valorizam as iniciativas da criança”. Assim, estratégias como abraços, palavras de encorajamento, elogios e acompanhamento individualizado contribuem para a segurança emocional e a participação ativa no grupo.

O uso de atividades lúdicas é uma prática central no acolhimento, pois favorece o desenvolvimento socioemocional e cognitivo, além de fortalecer a integração entre pares. Jogos cooperativos, cantigas, dramatizações e brincadeiras de movimento permitem que a criança se relacione com os colegas, respeite limites e regras, e desenvolva habilidades sociais. Darido e Rangel (2019, p. 74) afirmam que “as atividades lúdicas possibilitam que as crianças explorem o ambiente de forma prazerosa, construindo vínculos afetivos e sociais, fundamentais para a adaptação escolar”.

Outra estratégia relevante é a participação da família nas práticas pedagógicas, que fortalece a relação entre lar e escola. Reuniões, conversas informais, envio de registros e fotos, e momentos de integração permitem que os pais acompanhem a adaptação e colaborem na construção de estratégias individualizadas. Bronfenbrenner (1996) ressalta que a colaboração entre microsistemas — família e escola — potencializa a aprendizagem e reduz ansiedades, fortalecendo a confiança da criança no ambiente escolar.

A observação sistemática e registro pedagógico constitui uma prática indispensável para acompanhar a adaptação. Professores devem documentar comportamentos, respostas emocionais, interações e progressos, permitindo ajustes contínuos nas estratégias de acolhimento. Wallon (1999, p. 61) reforça que “a observação das manifestações afetivas e motoras da criança é fundamental para o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas”.

Por fim, a combinação dessas práticas pedagógicas evidencia que o acolhimento é um processo intencional, contínuo e integrado, que valoriza a individualidade de cada criança e promove o desenvolvimento integral. Estratégias que contemplam aproximação gradual, ambiente estruturado, rotina previsível, mediação afetiva, atividades lúdicas, participação familiar e registro pedagógico contribuem para uma adaptação escolar positiva, estabelecendo vínculos duradouros e preparando a criança para experiências educacionais futuras.

Em síntese, o acolhimento na Educação Infantil é uma prática pedagógica complexa e estratégica, que exige sensibilidade, planejamento e colaboração entre professores, equipe pedagógica e famílias. Quando aplicado de forma consistente, favorece a segurança emocional, a socialização, o pertencimento e a aprendizagem significativa, consolidando bases sólidas para o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do acolhimento na Educação Infantil evidencia que o período de adaptação escolar é um momento crucial para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. O sucesso dessa etapa depende da conjugação de esforços entre professores, equipe pedagógica e famílias, visando criar um ambiente seguro, afetivo e estimulante. O acolhimento não se limita à recepção física, mas se materializa em práticas pedagógicas intencionais, que promovem vínculo, pertencimento e confiança, favorecendo a integração da criança ao espaço escolar.

O estudo demonstrou que estratégias como aproximação gradual, organização do ambiente, rotina previsível, mediação afetiva, atividades lúdicas e participação familiar são fundamentais para reduzir ansiedades, fortalecer vínculos e estimular a exploração e a aprendizagem. Wallon (1999) e Vygotsky (1998) destacam que a afetividade e a interação social constituem elementos essenciais no desenvolvimento infantil, reforçando que o acolhimento deve ser contínuo e adaptado às necessidades individuais de cada criança.

Além disso, a articulação entre família e escola desempenha papel decisivo na adaptação escolar. A troca constante de informações, o acompanhamento das experiências diárias e a construção de estratégias conjuntas fortalecem a confiança da criança, promovem segurança emocional e garantem uma transição positiva do ambiente familiar para a escola. Figueiredo e Santos (2018) enfatizam que o diálogo entre escola e família favorece a construção de vínculos duradouros e a percepção da criança como sujeito ativo no processo educativo.

Portanto, o acolhimento na Educação Infantil deve ser compreendido como prática pedagógica estratégica e humanizadora, que valoriza o indivíduo, respeita o ritmo de cada criança e promove aprendizagem significativa. A implementação de estratégias planejadas e sensíveis contribui para o desenvolvimento integral, fortalece relações afetivas e estabelece bases sólidas para a trajetória escolar futura. O investimento em acolhimento qualificado, envolvendo professores, equipe pedagógica e famílias, representa não apenas uma prática educativa eficaz, mas também um compromisso ético com a formação de cidadãos confiantes, socialmente integrados e emocionalmente equilibrados.

Em síntese, a Educação Infantil acolhedora é essencial para construir uma escola humanizada e inclusiva, onde cada criança se sinta segura, respeitada e valorizada. O período de adaptação escolar, quando cuidadosamente planejado e mediado, constitui o alicerce de experiências educacionais significativas, promovendo vínculos duradouros e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONFENBRENNER, Urie. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

FIGUEIREDO, Ana Paula; SANTOS, Maria Lúcia. Família e escola: estratégias de parceria na Educação Infantil. *Revista Educação e Infância*, v. 12, n. 2, p. 21–35, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Igor José Oliveira. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

PEREIRA, Carla; FREITAS, Luciana. *Acolhimento na Educação Infantil: práticas e estratégias pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RESUMO

A ludicidade é elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança e constitui-se como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este artigo tem como objetivo discutir o papel das brincadeiras e do brincar livre no processo de aprendizagem e na construção de saberes, analisando como as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Fundamenta-se em autores como Kishimoto (2011), Vygotsky (1998) e Brougère (2010), que defendem o brincar como uma linguagem pela qual a criança expressa seus pensamentos e elabora significados. A metodologia proposta é de caráter qualitativo e bibliográfico, buscando compreender as concepções de ludicidade e suas implicações no cotidiano da escola. Conclui-se que o brincar, quando intencionalmente mediado pelo professor, torna-se um instrumento potente para a aprendizagem significativa e para a formação de sujeitos criativos e autônomos.

PALAVRAS-CHAVE

ludicidade; brincadeiras; BNCC; educação infantil; aprendizagem.

ABSTRACT

Playfulness is an essential element for the integral development of children and constitutes a structuring axis of pedagogical practices in Early Childhood Education, as established by the Brazilian Common Core Curriculum (BNCC). This article aims to discuss the role of play and free exploration in the learning process and in the construction of knowledge, analyzing how playful practices contribute to children's cognitive, social, and emotional development. It is based on authors such as Kishimoto (2011), Vygotsky (1998), and Brougère (2010), who defend play as a language through which children express their thoughts and construct meanings. The proposed methodology is qualitative and bibliographical, seeking to understand the conceptions of playfulness and its implications in daily school life. It concludes that play, when intentionally mediated by the teacher, becomes a powerful tool for meaningful learning and for the development of creative and autonomous subjects.

KEYWORDS

playfulness; play; BNCC; early childhood education; learning.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma das formas mais genuínas de expressão da infância e um direito garantido por documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil. De acordo com o documento (BRASIL, 2018), as interações e as brincadeiras constituem “as principais experiências que as crianças devem vivenciar na Educação Infantil”, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral. Nesse contexto, a ludicidade não se limita ao entretenimento, mas configura-se como linguagem, meio e processo de construção do conhecimento.

Para Kishimoto (2011, p. 23), “o brincar é uma atividade que permite à criança compreender o mundo, atribuir significados e desenvolver-se social e cognitivamente”. Assim, a ludicidade na escola deve ser compreendida como prática intencional, planejada e mediada pelo educador, que cria oportunidades para a exploração e a descoberta. O professor assume papel de mediador, favorecendo situações em que o brincar espontâneo e o brincar orientado se complementam, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC.

Vygotsky (1998) destaca que, durante o jogo simbólico, a criança atua em um “nível de desenvolvimento superior ao seu comportamento habitual”, mobilizando funções psicológicas superiores como a imaginação, a memória e a atenção voluntária. Dessa forma, o brincar é também um espaço de elaboração simbólica, no qual a criança internaliza regras, constrói significados e amplia suas possibilidades de ação no mundo.

Brougère (2010) acrescenta que o jogo é um fenômeno cultural e social, marcado pelas interações e pelas aprendizagens que emergem das experiências compartilhadas. A ludicidade, portanto, está ligada à cultura da infância, às suas formas de expressão e à construção de identidades. Quando a escola valoriza as brincadeiras, reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem.

A BNCC propõe que o educador promova experiências que estimulem o “brincar, explorar, expressar, conviver e participar”, cinco campos de experiências que se articulam às práticas cotidianas e garantem a aprendizagem integral. Nesse sentido, a ludicidade é um princípio metodológico que favorece a aprendizagem ativa, a curiosidade e a autonomia infantil.

Assim, compreender o brincar como prática pedagógica é reconhecer que ele é também um modo de pensar, sentir e agir no mundo. A ludicidade deve ser parte central do currículo, garantindo às crianças não apenas o direito de brincar, mas o direito de aprender brincando.

DESENVOLVIMENTO

A LUDICIDADE COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

A ludicidade é uma dimensão essencial da infância e se manifesta como uma forma legítima de comunicação, expressão e construção de saberes. Desde cedo, a criança interage com o mundo por meio de gestos, sons, movimentos e brincadeiras que traduzem sua forma singular de perceber e compreender a realidade. Nesse sentido, o brincar é a linguagem por excelência da infância, por meio da qual a criança expressa suas emoções, constrói significados e estabelece relações com o outro.

De acordo com Kishimoto (2011, p. 35), “a ludicidade é o fio condutor que permite à criança aprender com prazer, estabelecer vínculos e desenvolver a criatividade”. Para a autora, brincar é uma atividade cultural que envolve tanto a dimensão simbólica quanto a dimensão social, pois possibilita à criança representar situações do cotidiano, experimentar papéis e elaborar suas vivências. Assim, a ludicidade não deve ser reduzida a um recurso didático, mas compreendida como uma forma de ser e estar no mundo, presente em todos os processos de aprendizagem.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) contribui significativamente para compreender o brincar como linguagem. O autor enfatiza que o jogo simbólico é um espaço privilegiado de desenvolvimento, pois a criança, ao brincar, atua em um nível mais elevado do que nas situações reais. Segundo ele, “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que realmente é” (VYGOTSKY, 1998, p. 122). Isso significa que, durante o ato lúdico, ela mobiliza funções mentais superiores, como a imaginação, a memória e a atenção voluntária, desenvolvendo-se intelectualmente de forma espontânea e prazerosa.

Brougère (2010), por sua vez, amplia o conceito de jogo e brincadeira ao compreendê-los como fenômenos culturais e sociais. O autor defende que o brincar é uma prática construída nas relações humanas e permeada por significados simbólicos. Ele afirma que “o jogo é um produto cultural, pois reflete e ao mesmo tempo transforma os valores e as práticas sociais” (BROUGÈRE, 2010, p. 52). A partir dessa compreensão, é possível perceber que as brincadeiras não ocorrem em um vácuo cultural, mas são expressões da cultura infantil e da sociedade em que as crianças estão inseridas.

Nessa perspectiva, o brincar é também uma forma de mediação entre o indivíduo e o mundo. Por meio da ludicidade, a criança cria, experimenta, comunica e elabora suas experiências, construindo uma narrativa própria sobre a realidade. Freire (1996, p. 45) destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, o educador que valoriza a ludicidade reconhece a potência do brincar como espaço de diálogo e de construção compartilhada do saber, onde o professor e a criança aprendem juntos.

A ludicidade, portanto, deve ser vista como linguagem e não apenas como ferramenta.

Ela expressa sentimentos, revela pensamentos e permite à criança se comunicar de maneira integral. Corsaro (2011, p. 89) argumenta que “as brincadeiras são formas pelas quais as crianças produzem e reproduzem a cultura de pares”, o que reforça a ideia de que o brincar é uma prática social e coletiva. Nesse contexto, o papel do professor é o de observador e mediador, alguém que compreende o brincar como um processo de aprendizagem ativa e significativa.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) reconhece a ludicidade como um dos pilares da Educação Infantil, orientando as práticas pedagógicas a partir das experiências de “brincar, conviver, participar, explorar e expressar”. O documento enfatiza que, ao brincar, as crianças desenvolvem múltiplas linguagens e aprendem a agir sobre o mundo com autonomia, curiosidade e imaginação. Portanto, o brincar é entendido como uma experiência que promove o desenvolvimento integral e favorece o protagonismo infantil.

É importante destacar que a ludicidade também contribui para o desenvolvimento emocional e social da criança. Wajskop (2001, p. 27) aponta que “o brincar permite à criança lidar com suas emoções, resolver conflitos e experimentar diferentes formas de ser”. Dessa forma, o ato lúdico auxilia na formação da personalidade, da empatia e da cooperação, elementos indispensáveis para a vida em sociedade. O ambiente escolar, quando acolhe o brincar, transforma-se em um espaço de experimentação, de escuta e de respeito à infância.

Assim, reconhecer a ludicidade como linguagem da infância é valorizar a criança em sua totalidade, compreendendo que ela aprende brincando e brinca aprendendo. A escola precisa garantir tempos e espaços para o brincar livre, respeitando o direito de a criança explorar, imaginar e criar. Mais do que uma metodologia, a ludicidade representa uma postura pedagógica baseada no respeito, na escuta e na valorização da infância como tempo presente.

Portanto, o brincar é expressão, comunicação e produção de cultura. Quando o educador compreende essa dimensão, ele passa a ver o brincar não como um intervalo entre as atividades, mas como o próprio caminho pelo qual a aprendizagem acontece. A ludicidade, nesse sentido, constitui-se como a linguagem mais autêntica da infância — uma linguagem que ensina, transforma e humaniza.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, representa um marco regulatório que orienta as práticas pedagógicas da Educação Básica no Brasil, definindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No caso da Educação Infantil, o documento reconhece que as “interações e as brincadeiras” constituem os dois eixos estruturantes do trabalho educativo, garantindo o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos ativos e criativos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 36), “as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si, do outro e do mundo”. Assim, o brincar não é apenas uma atividade complementar, mas o próprio modo pelo qual a criança aprende e se relaciona com o conhecimento.

A concepção de brincar presente na BNCC está alinhada à ideia de que a criança é protagonista de sua aprendizagem. A brincadeira, nesse sentido, é vista como linguagem privilegiada por meio da qual a criança explora, experimenta, expressa sentimentos, resolve conflitos e constrói significados. Conforme aponta Kishimoto (2018, p. 40), “brincar é a forma mais profunda de aprender, pois envolve emoção, imaginação e pensamento em um processo dinâmico e criativo”. Assim, o educador precisa compreender que a ludicidade não é um mero recurso didático, mas um eixo orientador de toda a ação pedagógica na Educação Infantil.

A BNCC organiza o trabalho com as crianças em cinco Campos de Experiência, que se articulam entre si e dialogam diretamente com as práticas lúdicas. Esses campos — “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” — têm como base a ludicidade e as interações. Em todos eles, o brincar aparece como meio e fim, uma vez que promove aprendizagens que vão além do cognitivo, abrangendo aspectos emocionais, sociais, motores e simbólicos.

No campo “O eu, o outro e o nós”, as brincadeiras de grupo, os jogos de faz de conta e as interações espontâneas fortalecem a identidade e o sentimento de pertencimento. Por meio dessas vivências, a criança aprende a negociar regras, compartilhar, cuidar e respeitar as diferenças. Corsaro (2011, p. 89) destaca que “as brincadeiras são práticas nas quais as crianças produzem e reproduzem a cultura de pares”, o que demonstra a importância de ambientes que valorizem a convivência lúdica como forma de aprendizagem social e afetiva.

O campo “Corpo, gestos e movimentos” evidencia a importância do corpo como instrumento de expressão. Ao brincar, a criança experimenta o espaço, exercita a coordenação motora e amplia suas possibilidades de comunicação. Wallon (2008, p. 78) afirma que “a atividade motora é a primeira forma de relação da criança com o mundo”, e é através dela que se inicia a construção do pensamento e da afetividade. Portanto, as brincadeiras corporais, os jogos de movimento e as danças são práticas fundamentais para o desenvolvimento físico e emocional.

Já o campo “Traços, sons, cores e formas” valoriza a ludicidade como meio de expressão estética. Desenhar, pintar, cantar, construir e imaginar são formas de o sujeito elaborar suas experiências internas e externas. Para Brougère (2010, p. 66), “o jogo simbólico permite à criança experimentar diferentes papéis e criar mundos possíveis”, revelando o potencial criativo da ludicidade como fonte de produção cultural e de desenvolvimento da sensibilidade.

No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o brincar se relaciona diretamente à linguagem e à comunicação. As histórias, dramatizações, cantigas e brincadeiras de faz de conta possibilitam à criança ampliar seu repertório linguístico e narrativo. Segundo Vygotsky (1998, p. 123), “no brinquedo, a criança aprende a agir em um mundo imaginário, desenvolvendo a linguagem e o pensamento simbólico”. Esse campo reforça o papel da ludicidade como mediadora do aprendizado linguístico, favorecendo o diálogo, a escuta ativa e a construção de sentidos.



Por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” articula o brincar às noções matemáticas e científicas. Nas experiências lúdicas, as crianças exploram medidas, comparações, formas e quantidades, desenvolvendo o raciocínio lógico e a curiosidade investigativa. Piaget (1978, p. 45) já destacava que “o jogo é uma das formas fundamentais de assimilação da realidade pela criança”, pois permite que ela organize o pensamento e compreenda as relações entre os objetos e os fenômenos do mundo. Dessa forma, o brincar torna-se também um espaço de experimentação científica e de descoberta.

A partir dessa estrutura, a BNCC propõe que o professor atue como mediador intencional das experiências lúdicas, promovendo situações em que o brincar espontâneo e o brincar dirigido coexistam. O papel docente é criar ambientes desafiadores e acolhedores, que estimulem a imaginação e o prazer de aprender. Freire (1996, p. 45) defende que “ensinar exige compreender que a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”. O professor que ensina por meio do brincar valoriza o conhecimento que emerge da experiência, reconhecendo a criança como sujeito histórico e cultural.

Portanto, a BNCC reafirma o brincar como eixo metodológico e direito da criança. Ela não propõe atividades lúdicas isoladas, mas um currículo vivo, construído nas interações cotidianas e nas descobertas que surgem das brincadeiras. Ao compreender o brincar como princípio educativo, o professor transforma o ato de ensinar em um processo significativo, que respeita o tempo da infância e valoriza o prazer de aprender. O lúdico, nesse contexto, é o alicerce de uma educação que forma sujeitos curiosos, criativos e críticos, capazes de explorar e transformar o mundo ao seu redor. O

PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO LÚDICO

A ludicidade, quando compreendida como princípio educativo, exige do professor uma postura reflexiva, sensível e intencional.



O educador, ao reconhecer o brincar como forma de aprendizagem e expressão, transforma-se em mediador entre a criança e o conhecimento. Sua função vai muito além de supervisionar as atividades: ele cria condições para que o brincar aconteça de maneira significativa, orientando as descobertas e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Assim, o professor se torna o principal articulador entre o universo infantil e o saber escolar, atuando como facilitador do desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Kishimoto (2011, p. 24), “a mediação docente é essencial para que o brincar se torne fonte de aprendizagem e não apenas momento de entretenimento”. A autora enfatiza que a intencionalidade pedagógica deve estar presente na organização dos espaços, na escolha dos materiais e na escuta atenta das necessidades e interesses infantis. Isso significa que o professor precisa observar as brincadeiras e identificar nelas oportunidades de aprendizagem, transformando o cotidiano em espaço de experimentação, criação e reflexão.

Vygotsky (1998) contribui de forma decisiva para a compreensão do papel do professor mediador ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais. Segundo o autor, “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente” (VYGOTSKY, 1998, p. 94). Assim, o educador deve promover situações de brincadeira que estimulem a cooperação, a troca e o diálogo, permitindo que a criança avance em sua zona de desenvolvimento proximal, conceito central na teoria vygotskiana.

O professor mediador compreende que o brincar não é apenas um intervalo entre atividades, mas o próprio caminho da aprendizagem. Freire (1996, p. 67) lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa perspectiva reforça a importância de um docente que saiba escutar, observar e intervir no momento certo — sem impor, mas conduzindo o processo de maneira afetiva e dialógica. O brincar, nesse contexto, se torna um espaço de liberdade orientada, no qual o professor estimula o pensamento crítico, a curiosidade e a autonomia.



Além disso, o papel do professor mediador envolve a organização dos ambientes educativos. O espaço físico da Educação Infantil precisa ser planejado para favorecer a imaginação, a exploração e o movimento. Horn (2004, p. 56) afirma que “o ambiente é o terceiro educador”, pois influencia diretamente a qualidade das interações e das aprendizagens. Ambientes ricos em materiais diversos — blocos, fantasias, instrumentos musicais, livros, jogos e elementos naturais — oferecem múltiplas possibilidades de criação e descoberta. Assim, o professor que planeja o espaço de forma lúdica valoriza o protagonismo infantil e estimula a aprendizagem significativa.

O professor mediador também é aquele que reconhece a importância do brincar livre. Embora o planejamento pedagógico deva incluir propostas intencionais, é essencial que as crianças tenham momentos para escolher suas próprias brincadeiras e parceiros, desenvolvendo autonomia e senso de responsabilidade. Brougère (2010, p. 60) ressalta que “a brincadeira livre permite à criança experimentar a imaginação e a autonomia, sendo um espaço de criação de significados”. Nesses momentos, o professor atua como observador atento, registrando as descobertas e utilizando-as como ponto de partida para novas experiências.

Outro aspecto fundamental é a observação e a documentação pedagógica. Registrar as brincadeiras possibilita ao professor compreender os processos de aprendizagem e planejar intervenções mais coerentes. Conforme destaca Barbosa (2010, p. 49), “documentar é tornar visível o percurso de aprendizagem das crianças, valorizando suas conquistas e dando sentido às práticas pedagógicas”. Assim, ao documentar as experiências lúdicas, o educador não apenas avalia, mas também reflete sobre sua própria prática, fortalecendo o vínculo entre o brincar e o aprender. O professor mediador é, portanto, um pesquisador da infância, que observa, questiona e aprende junto com as crianças. Ele precisa compreender que o brincar é um processo em constante transformação, influenciado pela cultura, pelo contexto social e pelas experiências individuais.

Corsaro (2011, p. 92) observa que “as crianças são atores sociais que participam ativamente na construção de suas culturas de pares”, o que exige do educador uma escuta atenta e respeitosa das vozes infantis. Essa postura ética e empática favorece a construção de uma prática pedagógica dialógica e inclusiva.

A mediação docente também envolve a dimensão afetiva. O vínculo estabelecido entre professor e criança é o que torna o ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. Wallon (2008, p. 91) afirma que “a afetividade é a base sobre a qual se constrói o conhecimento”, reforçando que não há aprendizagem sem emoção. O professor que brinca junto, que se envolve e se emociona, contribui para o desenvolvimento da confiança e do prazer em aprender.

Por fim, a mediação lúdica exige do professor uma postura reflexiva e constante formação. A ludicidade não se improvisa: ela requer planejamento, estudo e sensibilidade. Oliveira (2012, p. 73) destaca que “o educador que compreende o valor do brincar é aquele que reconhece a infância como tempo de descoberta e de encantamento, e não como preparação para o futuro”. Assim, o papel do professor é garantir que a criança viva plenamente sua infância, explorando o mundo com curiosidade e alegria.

Em síntese, o professor mediador é aquele que transforma o brincar em experiência pedagógica, o jogo em conhecimento e a ludicidade em instrumento de humanização. Ao unir afeto, intencionalidade e escuta, ele faz do ato de brincar um caminho para o desenvolvimento integral e para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

BRINCAR, EXPLORAR E DESCOBRIR: A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BNCC

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, constitui o espaço fundamental para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores.

Nesse contexto, a ludicidade ocupa um papel central, pois é por meio do brincar que a criança compreende o mundo, expressa emoções, constrói significados e desenvolve suas potencialidades. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar é um dos eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil, ao lado das interações. A BNCC (BRASIL, 2017) reconhece a brincadeira como “forma privilegiada de expressão, pensamento e interação da criança com seus pares e com os adultos”, conferindo a ela um valor educativo essencial.

Ao compreender a ludicidade como princípio educativo, o professor assume o papel de mediador das experiências infantis, oferecendo oportunidades para que a criança explore, experimente e descubra o mundo de maneira ativa. Segundo Vygotsky (1998), o brincar é um espaço simbólico que favorece o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a imaginação, a memória e o pensamento. Nessa perspectiva, o lúdico não é apenas um momento de lazer, mas um campo fértil de aprendizagem, no qual a criança vivencia situações sociais, resolve conflitos e amplia sua autonomia. Dessa forma, o brincar é uma prática que favorece o desenvolvimento da linguagem, da socialização e do pensamento crítico, além de ser um direito assegurado legalmente.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar na escola deve ser entendido como uma atividade cultural e educativa, que possibilita à criança construir e reconstruir conhecimentos. A autora destaca que a ludicidade não deve ser vista como uma estratégia isolada, mas como parte do projeto pedagógico da instituição. Assim, ao propor situações de brincadeira, o professor precisa reconhecer o valor simbólico e formativo dessas experiências, planejando-as de modo intencional e significativo. Essa intencionalidade é o que diferencia o brincar espontâneo do brincar pedagógico, permitindo que a escola se torne um espaço de escuta, acolhimento e criação.



A BNCC organiza os campos de experiências da Educação Infantil de modo a integrar o brincar às aprendizagens essenciais. Entre eles, destacam-se os campos “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que proporcionam à criança oportunidades de interação e exploração do ambiente. Nesse sentido, o brincar se articula à construção do conhecimento e à vivência social, sendo o meio pelo qual a criança descobre e atribui sentido ao mundo. Conforme Oliveira (2018), a ludicidade promove o desenvolvimento integral porque mobiliza aspectos emocionais, cognitivos e sociais, conectando o prazer de brincar à aprendizagem significativa.

Entretanto, a valorização do brincar ainda enfrenta desafios nas práticas pedagógicas, especialmente em contextos onde prevalece uma visão escolarizante da Educação Infantil. Muitos professores, pressionados por demandas de alfabetização precoce, acabam reduzindo o tempo e o espaço do brincar livre, priorizando atividades mais estruturadas e conteudistas. Essa tendência contraria o que propõe a BNCC, que defende uma educação baseada na curiosidade, na imaginação e na descoberta. Para Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia e à curiosidade do educando, o que implica reconhecer a brincadeira como uma forma legítima de aprendizagem. Assim, o brincar é também um ato político e pedagógico, pois reafirma a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo educativo.

Nesse contexto, o papel do educador é fundamental para ressignificar o brincar dentro da escola. Cabe-lhe observar, escutar e interagir com as crianças, criando ambientes que estimulem a criatividade, o diálogo e a cooperação. As práticas lúdicas podem envolver jogos simbólicos, cantigas, dramatizações, brincadeiras de faz de conta, experiências com materiais não estruturados, entre outras possibilidades que respeitam o ritmo e os interesses infantis. A ludicidade, quando intencionalmente planejada, transforma a sala de aula em um espaço de descobertas e encantamento, aproximando o ensino da vivência cotidiana das crianças.

Portanto, refletir sobre a ludicidade na Educação Infantil segundo a BNCC é repensar o próprio sentido da escola para a infância. É reconhecer que o brincar é uma linguagem e, como tal, deve ser acolhido, valorizado e potencializado. A criança que brinca aprende a ser, a conviver, a fazer e a conhecer, desenvolvendo competências essenciais para a vida em sociedade. Assim, a ludicidade deixa de ser apenas uma estratégia didática e se torna um princípio ético, estético e político, que orienta o trabalho pedagógico voltado à formação de sujeitos curiosos, criativos e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade, compreendida como eixo estruturante da Educação Infantil, revela-se essencial para a formação integral da criança, pois favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Brincar é mais do que um ato de entretenimento; é um modo de ser, de aprender e de se relacionar com o mundo. Conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o brincar e as interações constituem-se como direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo, portanto, componentes fundamentais do processo educativo.

Através das brincadeiras, as crianças exploram, experimentam e constroem significados sobre o meio em que vivem. Tal como afirma Vygotsky (1998), a brincadeira simbólica permite que a criança ultrapasse o campo do real e adentre o universo da imaginação, desenvolvendo funções psicológicas superiores e habilidades sociais. Desse modo, o brincar torna-se o elo entre o prazer e o aprendizado, entre o real e o imaginário, constituindo um espaço de criação, expressão e descoberta.



A prática pedagógica voltada à ludicidade exige do educador sensibilidade e intencionalidade. Kishimoto (2011) destaca que o brincar na escola não deve ser confundido com simples passatempo, mas compreendido como uma ação educativa que integra o projeto pedagógico da instituição. O professor, nesse contexto, é o mediador que organiza o ambiente, planeja situações desafiadoras e promove experiências significativas que respeitam o ritmo e os interesses das crianças.

Contudo, ainda há desafios a serem superados. A tendência de escolarização precoce e o excesso de atividades voltadas para resultados imediatos fragilizam o espaço da ludicidade, reduzindo o brincar a momentos marginais da rotina escolar. É necessário que as políticas educacionais e os projetos pedagógicos reafirmem o direito da criança ao brincar, entendendo-o como prática emancipadora e formadora. Freire (1996) já alertava que a educação deve partir da curiosidade e da autonomia do educando, e o brincar é uma das formas mais genuínas dessa curiosidade em ação.

Dessa forma, a ludicidade na Educação Infantil, orientada pelos princípios da BNCC, deve ser compreendida como um ato pedagógico, político e afetivo. Ela contribui para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, do pensamento crítico e da sociabilidade, preparando a criança não apenas para a escolarização formal, mas para a vida em sociedade.

Em síntese, brincar, explorar e descobrir são verbos que sintetizam o percurso educativo da infância. Quando a escola acolhe o brincar como eixo central de suas práticas, ela legitima a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo de aprendizagem. Promover a ludicidade é, portanto, promover a infância em sua essência, garantindo que cada criança viva plenamente o tempo de ser criança, aprendendo e se desenvolvendo por meio da alegria, da imaginação e da descoberta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A SOCIEDADE CAPITALISTA E SEUS EFEITOS NO ATO DE SER E ESTAR EM UMA MODERNIDADE LÍQUIDA

AUTOR :ELEN CAROLINE MÉLO ASSIS DA SILVA

INTRODUÇÃO

O mundo globalizado, carrega as interfaces da evolução tecnológica, da modernidade, diminuição de barreiras de comunicação, transporte e economia, e conseqüentemente, cria uma configuração de mundo onde os fluxos sociais, culturais e econômicos estão cada vez mais interligados. E em contrapartida, esse sistema que se intensificou a partir da Terceira Revolução Industrial, vem modificando o comportamento dos indivíduos, gerando impactos direto ao próprio eu, nas relações sociais (família, trabalho, escola, amigos), e no meio ambiente. O mundo capitalista ao qual estamos inseridos, nos remete a ação de ser e estar dentro de um grupo social, seja ele considerado de núcleo familiar, relacionado ao trabalho e amigos, como também educacional, sendo assim, nos relacionamos uns com os outros, vivenciando e constituindo então nossas relações histórico sociais e culturais, e os tempos modernos/ globalizados, vem reafirmando essas relações de modo voláteis e que alcançam contribuições econômicas, afinal, o mundo moderno e capitalista, requer na intensificação do consumo, afirmar o seu poder em ter e estar inserido ao mercado das posses, imóveis, máquinas, decisões, enfim, do dinheiro, podendo então atuar em suas relações sociais de forma líquida/ fluída, pela busca incessante do prazer e das conquistas individuais que o mundo moderno vem impondo na sociedade. Sendo assim, este trabalho busca analisar como os efeitos do capitalismo globalizado impactam as relações sociais e a construção da identidade no contexto da modernidade líquida. E as obras de Marta Serra Young Picchioni (2007), e Moisés Esteban Guitart (2011), serão analisadas a partir das ideias e conceitos das relações sociais dos indivíduos atreladas ao capitalismo contemporâneo diante de uma identidade fluída, ou seja, que está em constantes mudanças.

DESENVOLVIMENTO

O capitalismo é um sistema econômico em sua forma consumista, que modifica constantemente o modo de ser e estar dos indivíduos. De acordo Guitart (2011), o consumo estabelecido pelo capitalismo, está inserido na identidade do sujeito, onde para sentir-se pertencente a um grupo social, é necessário se reafirmar por meio da aquisição de serviços e produtos, fazendo com que o valor de uma pessoa seja medido pela posição que tem no mercado do consumo. E a identidade que antes era cultuada através de sentimentos, histórias e valores de um indivíduo, atualmente vem sendo determinada e legitimada pelos bens que adquire. O sistema capitalista vem cada vez mais ditando os padrões e necessidades sociais, moldando e forçando a sociedade a novas adaptações de consumo de maneira desenfreada, uma vez que as pessoas estão sempre consumindo bens e serviços, em busca de uma validação externa. Essa relação possui um dinamismo fluído e instável, onde os desejos nunca são saciados, seguindo uma relação constante de estar em busca de algo que lhe gere valor perante a sociedade do consumo. (Guitart, 2011). Picchioni (2007), enfatiza que essa modernidade líquida ao qual estamos vivenciando, alcança os núcleos familiares, de trabalho, amigos e educação, e essas relações tornam-se cada vez menos estruturadas, sem vínculos longínquos, podendo até ser descartáveis quando não oferecem um retorno de acordo com a expectativa individual do “eu”. E ainda, a autora evidencia em sua obra, a metáfora de liquidação que é encontrada na obra “Modernidade Líquida” de Zygmunt Bauman, que descreve essa transformação social presente na sociedade atual, sendo o capitalismo o meio impulsionador da busca e prazer imediato, implicando então nas relações sociais e afetivas, em que explicita o desapego e descompromisso entre as pessoas, podendo até mesmo gerar uma suposta sensação de liberdade, e então o individualismo ganha espaço, se sobrepondo ao outro e o “nós”. (Picchioni, 2007).



Guitart (2011), enfatiza em suas pesquisas, as consequências dos fenômenos psicológicos que esse sistema capitalista traz aos indivíduos, como por exemplo: doenças mentais relacionadas a personalidade, identidade e motivação, e esses traços psicológicos vão moldando e constituindo a essa nova visão de mundo individualista e de insatisfação, onde ter e ser é essencial para a validação do meu eu. E assim, as relações que antes partiam de uma forma sólida e estável, construída a partir dos vínculos, agora é marcada por relações superficiais e de interesse, com relacionamentos que de alguma forma devem gerar retornos que alcance os padrões de mercado, e quando não alcançadas, se esvaziam em busca de novas relações, refletindo a lógica líquida presente na sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

É certo afirmar que o mundo capitalista proporciona as diversas escolhas na aquisição de produtos e serviços de diferentes tipos de seguimentos, porém esse modo de vida, consequentemente promove nos indivíduos um estilo de vida competitivo, de altas cobranças, quase que inatingível, uma vez que nada é suficiente, sendo necessário a todo momento a busca pelo novo e mais atual, afinal, no capitalismo, produtos, serviços e até mesmo as relações sociais entre as pessoas estão em constante mudança, pois, o consumo e a busca por satisfação imediata, resulta em uma sociedade em que as pessoas estão cada vez mais desconectadas de suas próprias essências e das relações autênticas, e este efeito negativo do capitalismo, gera consequências no modo de ser estar inserido em uma sociedade que vem priorizando a individualização, o egocentrismo, e assim, o consumo molda a identidade do indivíduo, criando uma cultura em que o valor pessoal é medido pela capacidade de consumo e pela imagem de si projetada ao outro. Se faz necessário articular ações afim de superar esse cenário, repensando as estruturas sociais e os valores que regem as relações humanas na busca por estreitamento de vínculos afetivos, alcançando interações mais sólidas e que contribuem para a identidade dos indivíduos.

A modernidade líquida traz desafios significativos, mas nos oferece a oportunidade de reflexão ao modelo social imposto atualmente, e nos mobiliza a buscar um equilíbrio entre as demandas do mercado capitalista, e as reais necessidades humanas relacionadas ao pertencimento, autenticidade e nas relações com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUITART, Moisés Esteban. A sociedade capitalista de consumo e seus efeitos na identidade: uma abordagem macrocultural. *Revista Política Psicologia*, São Paulo, v. 11, n. 22, pág. 159-170, jun. 2011. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100012&lng=pt&nrm=iso > Acesso em: 09, mar, 2025. PICCHIONI, Marta Serra Young. Modernidade Líquida. Resenha in *Revista Acoalfaplp: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, v. 2, n. 3, pág. 180-184, set. 2007. Disponível em: < <http://www.acoalfaplp.org> > Acesso em: 09, mar, 2025.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: PRINCÍPIOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

AUTOR :NORANEY MARQUES DA SILVA

RESUMO

Este artigo aborda a construção da escola inclusiva, considerando os princípios que a fundamentam, os desafios enfrentados em sua efetivação e as possibilidades pedagógicas que podem ser desenvolvidas para garantir o direito à educação a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. O objetivo do estudo é discutir como a escola pode se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo, analisando práticas que favorecem a equidade, o respeito à diversidade e a valorização das singularidades dos sujeitos. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em obras e documentos oficiais voltados à temática da educação inclusiva, permitindo a reflexão crítica sobre os caminhos percorridos pela política educacional brasileira e suas implicações nas práticas escolares. Observou-se que, embora haja avanços normativos e maior conscientização sobre a importância da inclusão, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a transformação efetiva da escola tradicional em um ambiente inclusivo. A análise demonstrou que a construção da escola inclusiva exige um compromisso coletivo, que envolve a formação continuada dos profissionais da educação, a adaptação curricular, o uso de metodologias ativas, a atuação colaborativa entre os membros da comunidade escolar e a promoção de uma cultura de pertencimento. Conclui-se que a inclusão escolar é um processo em constante construção, que demanda mudanças profundas nas concepções de ensino, na organização institucional e nas relações interpessoais, sendo essencial para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: inclusão escolar; práticas pedagógicas; equidade; diversidade; educação.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui-se como um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, um dos mais importantes compromissos da educação contemporânea. O conceito de escola inclusiva transcende a ideia de simplesmente inserir estudantes com deficiência no ambiente escolar comum; trata-se de construir um espaço onde todas as diferenças – sejam elas físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, étnico-raciais ou culturais – sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas no cotidiano pedagógico. A proposta deste artigo é discutir como a escola pode se tornar verdadeiramente inclusiva, analisando os princípios que norteiam essa construção, os desafios enfrentados por educadores e instituições e as possibilidades pedagógicas que favorecem o acolhimento e a aprendizagem de todos os estudantes.

A escolha desse tema se justifica pela sua relevância social, educacional e científica. Socialmente, a inclusão escolar representa um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde todos tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento. No campo educacional, ela impõe a necessidade de revisar práticas pedagógicas, currículos e concepções de ensino, promovendo uma atuação docente mais reflexiva, crítica e ética. Cientificamente, trata-se de um tema em constante debate e atualização, que desafia pesquisadores e profissionais da educação a encontrarem caminhos viáveis para sua efetivação. A inclusão não deve ser tratada como exceção, mas como um direito fundamental que deve ser garantido em todas as etapas da educação básica.

O objetivo geral deste estudo é analisar os principais fundamentos teóricos e práticos da construção da escola inclusiva, compreendendo seus princípios, dificuldades recorrentes e alternativas pedagógicas viáveis para uma atuação transformadora. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar os principais desafios enfrentados por escolas e professores na implementação da educação inclusiva; discutir estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade; e refletir sobre a importância da formação docente para garantir práticas inclusivas eficazes.



Para embasar essa discussão, recorreremos a autores reconhecidos na área da inclusão, como Mantoan (2006), que defende que a escola precisa mudar sua estrutura para incluir a todos; Sasaki (2005), que aborda a inclusão como um processo social amplo e contínuo; e Mittler (2003), que enfatiza a importância das práticas colaborativas e do suporte institucional para o sucesso da inclusão. Esses autores contribuem com reflexões essenciais para compreender a complexidade e a urgência da temática abordada.

FUNDAMENTOS DA ESCOLA INCLUSIVA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

A escola inclusiva emerge como uma proposta educacional que visa assegurar o direito de todos os sujeitos à participação plena no processo de ensino e aprendizagem, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, culturais ou emocionais. Tal concepção rompe com a lógica seletiva e classificatória historicamente instaurada nas instituições de ensino, onde a diversidade era muitas vezes tratada como exceção e não como condição inerente à natureza humana. A perspectiva da inclusão propõe uma reformulação profunda nos princípios que regem a organização escolar, substituindo a ideia de normalidade por um paradigma de pluralidade.

O reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da escola implica a necessidade de reconfigurar seus objetivos, metodologias, avaliações e relações interpessoais. A escola passa a ser compreendida como um espaço onde todos têm o direito de aprender, e não apenas aqueles que se enquadram em padrões previamente estabelecidos de desempenho. Nesse sentido, a educação inclusiva não deve ser vista como um conjunto de ações voltadas exclusivamente às pessoas com deficiência, mas como uma política ampla que visa eliminar todas as formas de exclusão, sejam elas causadas por barreiras físicas, atitudinais, linguísticas ou pedagógicas.



De acordo com Mantoan (2006), “a inclusão escolar não pode ser confundida com integração; enquanto esta busca adaptar o aluno ao sistema, a inclusão exige que a escola se transforme para acolher todos os seus estudantes”. Essa afirmação aponta para uma distinção fundamental entre dois modelos: o da integração, que pressupõe que o estudante com deficiência precisa se adequar aos padrões escolares, e o da inclusão, que propõe a transformação da escola para que todos possam nela participar com igualdade de condições. Assim, a inclusão desafia a estrutura tradicional da escola, baseada em homogeneidade e padronização, ao propor a valorização das diferenças como parte do processo pedagógico.

Outro princípio essencial da escola inclusiva é o da equidade, que se diferencia do conceito de igualdade ao considerar que o tratamento justo não significa tratar todos da mesma forma, mas sim proporcionar a cada um aquilo de que necessita para aprender. A equidade requer o reconhecimento das especificidades dos estudantes e a adoção de práticas pedagógicas que respeitem seus ritmos, estilos e necessidades. Essa abordagem não fragiliza a qualidade da educação, ao contrário, amplia as possibilidades de aprendizagem ao diversificar estratégias e recursos.

A efetivação da inclusão escolar demanda também uma mudança na concepção de aprendizagem. Esta deixa de ser vista como um processo linear, cumulativo e homogêneo, passando a ser compreendida como um fenômeno complexo, influenciado por múltiplos fatores e vivenciado de maneira singular por cada estudante. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser um indicador de fracasso e passa a ser valorizado como parte natural do percurso formativo. A avaliação, por sua vez, deve assumir caráter formativo, diagnosticando dificuldades e orientando intervenções pedagógicas adequadas.

A construção da escola inclusiva exige, ainda, um ambiente democrático e participativo, em que todos os sujeitos – estudantes, professores, gestores, familiares e demais membros da comunidade – tenham voz e vez nas decisões pedagógicas e organizacionais.



A cultura escolar precisa ser permeada por valores como respeito, solidariedade, empatia e justiça social, os quais sustentam a convivência com as diferenças e fortalecem a noção de pertencimento. Nesse contexto, a inclusão não é apenas um direito legal, mas um compromisso ético que deve orientar a prática educativa.

Portanto, os fundamentos da escola inclusiva estão alicerçados na concepção de que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade, em espaços comuns, onde suas especificidades sejam respeitadas e acolhidas. A inclusão representa um novo paradigma educacional, que interpela a escola a assumir um papel socialmente mais justo e comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Transformar esse ideal em realidade concreta requer vontade política, formação docente adequada e disposição para rever práticas arraigadas em modelos excludentes. Trata-se de um processo contínuo, que demanda reflexão, engajamento e ação coletiva.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E ATITUDINAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO

Embora a proposta de uma escola inclusiva esteja respaldada por legislações nacionais e internacionais, sua efetivação ainda encontra inúmeros obstáculos nas instituições educacionais. Tais dificuldades não se restringem às condições materiais, mas envolvem dimensões simbólicas, culturais e políticas, que impactam diretamente a forma como a diversidade é compreendida, acolhida e trabalhada no cotidiano escolar.

Um dos principais entraves à implementação da inclusão é de ordem estrutural. Muitas escolas brasileiras ainda carecem de acessibilidade arquitetônica, dificultando a locomoção de estudantes com deficiência física. Rampas inadequadas, ausência de elevadores, banheiros não adaptados e barreiras físicas nos espaços de circulação comprometem a participação plena dos estudantes e violam seu direito à mobilidade autônoma e segura. Além disso, há deficiência no fornecimento de materiais pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas, fundamentais para garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência visual, auditiva ou múltipla.

Outro desafio significativo refere-se à precariedade na oferta de recursos humanos especializados. A presença de profissionais de apoio escolar, intérpretes de Libras, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mediadores ainda é insuficiente ou mal distribuída entre as redes públicas de ensino, o que sobrecarrega os professores regentes e dificulta a realização de um trabalho pedagógico efetivamente inclusivo.



A ausência de formação inicial voltada para a diversidade e a escassez de oportunidades de capacitação continuada agravam esse cenário, contribuindo para a insegurança e o despreparo dos docentes frente às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Além dos fatores materiais, há barreiras de natureza atitudinal que precisam ser enfrentadas com urgência. O preconceito, a discriminação e a resistência à mudança ainda estão presentes em muitos contextos escolares, limitando as possibilidades de uma inclusão genuína. Essas atitudes revelam uma compreensão limitada do conceito de inclusão, muitas vezes associada a uma responsabilidade exclusiva da educação especial ou a uma concessão feita aos alunos com deficiência. Nesse sentido, Sasaki (2005) enfatiza que “incluir não é apenas permitir o acesso físico, mas garantir a participação plena e efetiva do indivíduo em todos os processos sociais, inclusive o educativo”. Essa perspectiva aponta para a necessidade de reconstrução de valores e práticas que estejam de fato comprometidos com o direito à diferença.

É importante destacar que as barreiras atitudinais não se restringem aos docentes. Estudantes, famílias, gestores e até mesmo profissionais da equipe técnica podem reproduzir comportamentos excludentes, muitas vezes de forma inconsciente, por falta de conhecimento, medo ou influência de uma cultura escolar que ainda valoriza a homogeneidade e o desempenho acadêmico padronizado. O desafio, portanto, é transformar a cultura institucional da escola, promovendo a empatia, o diálogo e o respeito como princípios orientadores das relações interpessoais e do projeto pedagógico.

Outro aspecto que contribui para a resistência à inclusão é a sobrecarga de trabalho enfrentada por professores, especialmente na educação pública. Turmas superlotadas, ausência de tempo para planejamento coletivo, demandas burocráticas excessivas e condições precárias de trabalho dificultam a realização de práticas pedagógicas personalizadas e inovadoras. Nesse contexto, a inclusão pode ser vista como mais uma exigência, e não como uma oportunidade de ressignificar o fazer docente.

A superação desses desafios exige um esforço conjunto e contínuo, que envolva o poder público, os sistemas de ensino, as instituições formadoras, os profissionais da educação e a sociedade civil.



É necessário investir em políticas públicas de formação docente, de financiamento adequado da educação inclusiva, de monitoramento da implementação das diretrizes legais e de criação de redes de apoio interinstitucional. A mudança cultural, por sua vez, deve ser promovida por meio de ações de sensibilização, formação ética e valorização da diversidade em todos os espaços escolares.

Portanto, os obstáculos que impedem a concretização da inclusão não são apenas técnicos ou logísticos; eles expressam, sobretudo, uma concepção de educação que ainda não reconhece plenamente o direito de todos à participação plena no processo educativo. Enfrentar esses desafios é condição indispensável para a construção de uma escola democrática, justa e acolhedora, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação social.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO EFETIVA

A construção de uma escola inclusiva demanda mais do que infraestrutura física ou presença de políticas públicas; exige, sobretudo, uma reorganização das práticas pedagógicas que garanta a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Esse processo requer a adoção de estratégias didáticas diversificadas, metodologias participativas e currículos flexíveis que respeitem as singularidades dos sujeitos e favoreçam seu desenvolvimento integral. A pedagogia inclusiva, nesse sentido, deve ser entendida como um conjunto de ações intencionais que promovam a equidade, a autonomia e o protagonismo discente, rompendo com modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos padronizados.

Dentre as práticas pedagógicas mais eficazes para atender à diversidade presente nas salas de aula, destacam-se a aprendizagem cooperativa, o trabalho por projetos, a personalização do ensino e a utilização de recursos multissensoriais. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, permite que os estudantes aprendam uns com os outros, favorecendo a solidariedade, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas habilidades existentes no grupo. Já o trabalho por projetos proporciona um ambiente de investigação e construção coletiva do conhecimento, no qual todos os estudantes podem participar ativamente, independentemente de suas condições específicas.



Outro recurso fundamental para a inclusão efetiva é a flexibilização curricular. Adaptar o currículo não significa reduzi-lo ou comprometer sua qualidade, mas sim torná-lo acessível a todos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, os estilos cognitivos e as capacidades dos estudantes. Isso implica revisar objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação, promovendo experiências significativas de aprendizagem que envolvam todos os sujeitos. Nesse aspecto, o currículo deve ser concebido como um instrumento dinâmico e responsivo às realidades concretas da comunidade escolar.

A utilização de tecnologias assistivas e materiais pedagógicos acessíveis também desempenha um papel relevante na efetivação da inclusão. Esses recursos ampliam as possibilidades de comunicação, expressão e participação de estudantes com deficiência, contribuindo para sua autonomia e para o desenvolvimento de suas potencialidades. A disponibilização de softwares adaptados, pranchas de comunicação, materiais táteis, audiolivros e jogos educativos, por exemplo, viabiliza a construção do conhecimento de forma compatível com as necessidades específicas de cada aprendiz.

Contudo, a adoção dessas práticas exige uma mudança na concepção de ensino e de papel docente. O professor, na escola inclusiva, atua como mediador da aprendizagem, planejando e executando intervenções pedagógicas que considerem a heterogeneidade dos estudantes e promovam ambientes de aprendizagem acolhedores e estimulantes. Para tanto, é fundamental o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola – professores regentes, de apoio, especialistas, coordenadores e gestores –, a fim de garantir um atendimento pedagógico mais integrado, reflexivo e efetivo.

Nessa direção, Mittler (2003) ressalta que “a inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do professor de sala de aula, mas um esforço coletivo que envolve toda a comunidade escolar”. Essa afirmação enfatiza a importância da corresponsabilidade institucional na criação de práticas pedagógicas inclusivas. A efetivação da inclusão requer o engajamento de todos os atores escolares, o que inclui o fortalecimento de espaços coletivos de planejamento, avaliação e formação continuada.

Além das práticas pedagógicas específicas, é imprescindível que a escola promova uma cultura de valorização das diferenças e de combate às práticas excludentes. Isso significa rever atitudes e posturas que, muitas vezes de forma sutil, desvalorizam ou marginalizam estudantes que não se enquadram nos padrões historicamente instituídos. A construção de uma cultura inclusiva passa pela escuta atenta, pelo acolhimento afetivo e pela criação de vínculos que favoreçam a construção de identidades positivas.

Portanto, a pedagogia inclusiva não se resume à presença física de estudantes com deficiência na escola regular, mas envolve a criação de condições concretas para sua aprendizagem, participação e pertencimento. Ela se efetiva nas escolhas didáticas, na organização do tempo e do espaço, na forma de avaliar e, principalmente, na crença de que todos são capazes de aprender. Investir em práticas pedagógicas inclusivas é, portanto, um passo fundamental para consolidar uma educação de qualidade socialmente referenciada, comprometida com a justiça e a equidade.

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO

A consolidação de uma escola inclusiva depende, de forma decisiva, da atuação de professores preparados para lidar com a diversidade em suas múltiplas dimensões. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, representa um dos pilares fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. Sem uma formação sólida, crítica e sensível às questões da diferença, torna-se inviável a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. O professor é quem está em contato direto com os estudantes e, portanto, sua compreensão e postura frente às necessidades educacionais específicas são determinantes para garantir o direito à educação de todos.

A formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura, no entanto, ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à inclusão. Muitas vezes, os temas relacionados à diversidade, aos direitos das pessoas com deficiência e às práticas pedagógicas acessíveis aparecem de forma pontual, superficial ou desvinculada da prática escolar. Isso compromete a preparação do futuro professor para enfrentar os desafios cotidianos do ensino inclusivo.

Dessa forma, faz-se necessário reformular os currículos da formação docente, incorporando de maneira transversal as discussões sobre inclusão, direitos humanos, equidade e justiça social.

A formação continuada, por sua vez, assume papel estratégico na atualização dos conhecimentos e na reconstrução das práticas pedagógicas. Por meio de cursos, oficinas, grupos de estudos, projetos colaborativos e assessorias pedagógicas, os professores podem refletir sobre suas experiências, compartilhar desafios e construir coletivamente novas possibilidades de atuação. Essa formação deve ser permanente, contextualizada e centrada na realidade da escola, de modo a articular teoria e prática em um processo formativo significativo. Para que isso aconteça, é necessário que as redes de ensino invistam em políticas de valorização profissional, com tempo adequado para estudo, infraestrutura e incentivo à qualificação.

De acordo com Mantoan (2006), “o professor é o principal agente da inclusão, pois é por meio de sua prática que os direitos educacionais dos estudantes serão assegurados ou negados”. A afirmação da autora evidencia a centralidade da prática docente no processo de inclusão escolar. O professor não apenas ensina conteúdos, mas estabelece relações, media conflitos, reconhece diferenças e cria oportunidades de participação. Sua postura pode contribuir para o fortalecimento da autoestima e da identidade dos estudantes, assim como pode, infelizmente, reforçar estigmas e exclusões quando pautada em preconceitos e visões restritivas de aprendizagem.

É importante compreender que a inclusão não requer um “dom natural” para lidar com a diferença, mas sim a construção consciente de uma postura ética e política frente à diversidade. Nesse sentido, a formação docente deve fomentar o desenvolvimento de competências como empatia, escuta ativa, flexibilidade, criatividade e disposição para a aprendizagem contínua. Também é necessário que os professores se apropriem dos marcos legais que sustentam a inclusão, compreendendo seus direitos e deveres enquanto profissionais da educação.



Outro aspecto essencial da formação docente inclusiva é o estímulo ao trabalho colaborativo. A atuação conjunta entre professores regentes, de apoio, coordenadores pedagógicos, especialistas em educação especial e demais profissionais da escola amplia as possibilidades de atendimento às diferentes necessidades dos estudantes. Esse trabalho em equipe favorece a troca de saberes, o planejamento compartilhado e a corresponsabilidade pelas aprendizagens de todos. Assim, a cultura do isolamento docente precisa ser superada em favor de práticas formativas pautadas na coletividade e na horizontalidade das relações.

Ademais, é preciso considerar que a formação para a inclusão não se encerra em cursos formais, mas também se constitui na prática cotidiana, na experiência vivida e nas relações construídas no interior da escola. A escuta dos estudantes, o diálogo com as famílias, a observação atenta das interações e a disposição para rever concepções são elementos formativos que se integram ao exercício da docência. A escola deve ser, portanto, um espaço que aprende com seus sujeitos, que se reinventa a partir dos desafios e que reconhece a formação como processo contínuo.

Em síntese, o papel da formação docente na consolidação da escola inclusiva é inegável. Investir na qualificação dos professores é investir na construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com os direitos humanos. O professor que compreende a inclusão como princípio pedagógico e valor ético torna-se agente transformador do processo educativo e contribui diretamente para a efetivação de uma escola que acolhe, respeita e ensina a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola inclusiva configura-se como um processo contínuo, coletivo e desafiador, que requer transformações profundas nas estruturas físicas, nos currículos, nas práticas pedagógicas e, sobretudo, nas concepções que orientam a educação. A inclusão escolar, mais do que um imperativo legal, representa um compromisso ético com a promoção da equidade, da justiça social e do direito inalienável de todos os sujeitos à educação de qualidade em espaços comuns.



Ao longo deste estudo, foi possível refletir sobre os fundamentos que sustentam a proposta inclusiva, compreendendo que ela rompe com a lógica da homogeneização e propõe uma escola pautada na valorização das diferenças. Foram discutidos os principais desafios enfrentados pelas instituições educacionais, desde os obstáculos estruturais até as barreiras atitudinais, que ainda dificultam a efetivação plena da inclusão no cotidiano escolar. Reconhecer tais desafios é o primeiro passo para enfrentá-los de maneira crítica e propositiva.

As possibilidades pedagógicas apresentadas indicam que é viável transformar o ambiente escolar em um espaço mais acessível, acolhedor e democrático, desde que haja intencionalidade no planejamento, uso de estratégias didáticas diversificadas e abertura ao trabalho colaborativo. Nesse contexto, o papel do professor assume centralidade, sendo a formação docente – inicial e continuada fator determinante para a consolidação de práticas inclusivas efetivas.

Fica evidente que a inclusão não se limita à presença física do estudante com deficiência ou em situação de vulnerabilidade nas salas regulares, mas exige ações concretas que garantam sua participação, aprendizagem e pertencimento. Trata-se de um projeto político-pedagógico que deve orientar toda a comunidade escolar, exigindo o envolvimento de gestores, professores, famílias e estudantes na construção de uma cultura escolar que celebre a diversidade como valor.

Conclui-se, portanto, que a educação inclusiva é uma via possível e necessária para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Investir na formação dos profissionais da educação, no fortalecimento das políticas públicas e na reconfiguração das práticas escolares é essencial para assegurar que a escola cumpra seu papel social de formar sujeitos críticos, autônomos e plenamente inseridos em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. 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.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

A INCLUSÃO EM SALA DE AULA E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

AUTOR:ANA PAULA CORREIA ALVES

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em salas de aula regulares tem se mostrado um importante avanço no campo educacional, mas também impõe desafios significativos, especialmente no processo de alfabetização. Este artigo tem como objetivo analisar os principais obstáculos enfrentados por professores no ensino da leitura e escrita a alunos com esse transtorno, discutindo práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de forma significativa e inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa de relatos de experiências docentes, buscando compreender as estratégias utilizadas, as dificuldades encontradas no cotidiano escolar e as possíveis adaptações didáticas necessárias. Os resultados indicam que a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista exige planejamento individualizado, uso de recursos visuais e sensoriais, além de uma escuta atenta às necessidades específicas de cada estudante. Observa-se também a importância da formação continuada dos professores, da atuação colaborativa entre os profissionais da escola e da presença de um ambiente que valorize a diversidade e a construção do conhecimento a partir das singularidades. A análise aponta que, embora existam barreiras estruturais e pedagógicas, é possível promover avanços significativos no processo de alfabetização quando há compromisso com a inclusão e sensibilidade às particularidades do desenvolvimento de cada aluno.

Palavras-chave: inclusão escolar; alfabetização; autismo; práticas pedagógicas; dificuldades de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas do ensino regular tem gerado discussões fundamentais sobre o papel da escola na garantia do direito à educação para todos. Em especial, o processo de alfabetização de crianças com TEA representa um grande desafio pedagógico, exigindo dos educadores não apenas domínio de conteúdos e metodologias, mas também sensibilidade, conhecimento sobre o transtorno e práticas adaptadas às especificidades cognitivas e comportamentais desses estudantes. Como destaca Dayse Serra (2018), alfabetizar alunos com autismo exige compreender suas formas singulares de aprender e interagir com o mundo, promovendo estratégias que respeitem seu ritmo e suas particularidades sensoriais e emocionais.

A escolha deste tema se justifica pela crescente presença de estudantes diagnosticados com TEA em salas de aula regulares, o que torna necessário aprofundar o debate sobre metodologias inclusivas no ensino da leitura e da escrita. De acordo com Mantoan (2015), a inclusão não pode ser pensada apenas como um projeto de integração física, mas como um movimento de transformação da escola para acolher a diversidade em todas as suas dimensões. Além disso, Bosa (2002) ressalta que os desafios do autismo não se restringem ao comportamento social ou comunicativo, mas têm implicações diretas na aprendizagem, especialmente em práticas pedagógicas que seguem um modelo rígido e padronizado.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os principais desafios enfrentados por professores no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Como objetivos específicos, busca-se identificar as dificuldades pedagógicas mais recorrentes, mapear estratégias eficazes no processo de ensino da leitura e da escrita e discutir os caminhos possíveis para tornar a alfabetização mais acessível a esse público. A relevância deste trabalho está na contribuição teórica e prática para a formação de professores, no fortalecimento de políticas educacionais inclusivas e na valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

Assim, por meio de pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de experiências pedagógicas, pretende-se refletir sobre os caminhos para garantir que crianças com TEA sejam não apenas incluídas, mas efetivamente alfabetizadas em contextos escolares democráticos, empáticos e responsivos às suas

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura um campo que apresenta inúmeros desafios para a prática pedagógica e a organização escolar. Ao contrário da alfabetização tradicional, que geralmente segue um modelo padronizado e linear, o processo para estudantes com TEA demanda um olhar atento para as especificidades cognitivas, comunicativas e comportamentais que caracterizam o transtorno. Dayse Serra (2018) ressalta que “a singularidade do modo como os alunos com TEA percebem e interpretam a linguagem escrita exige um planejamento pedagógico que considere suas características particulares, principalmente no que se refere à compreensão e expressão simbólica” (p. 45). Isso implica que o professor deve estar preparado para adaptar conteúdos, métodos e instrumentos didáticos, buscando formas alternativas para estimular o interesse e facilitar o aprendizado.

Um dos maiores obstáculos apontados no processo de alfabetização de alunos com TEA está relacionado às dificuldades de comunicação social, um dos pilares do transtorno. Como explica Bosa (2002), “os desafios na comunicação e na interação social afetam diretamente a capacidade de compreender o sentido das palavras escritas e o uso funcional da linguagem” (p. 102). Essa limitação torna a aquisição da leitura e da escrita mais complexa, já que esses processos estão profundamente ligados ao desenvolvimento da linguagem oral e à interação com o meio social. Nesse contexto, a dificuldade em estabelecer contato visual, interpretar gestos, expressões faciais e entender o uso pragmático da língua pode interferir na construção do significado do texto escrito, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas e focadas em estímulos múltiplos.

Além das questões comunicativas, as características comportamentais típicas do TEA também impactam diretamente na alfabetização. Serra (2018) destaca que “a rigidez nos padrões comportamentais e a resistência a mudanças podem dificultar a adaptação a rotinas escolares e a aceitação de atividades novas, como aquelas relacionadas à leitura e à escrita” (p. 52).



Mantoan (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a inclusão verdadeira vai muito além da simples presença do aluno com necessidades especiais na sala de aula regular; ela exige a construção de um espaço pedagógico que respeite e valorize as diferenças, promovendo o desenvolvimento integral” (p. 79). A autora aponta que a escola precisa assumir um compromisso com a transformação de suas práticas e com a formação contínua dos seus profissionais para atender às demandas específicas de alunos com TEA. É fundamental compreender que a diversidade não é um problema a ser corrigido, mas uma condição a ser acolhida e integrada no projeto pedagógico.

Outro desafio crucial está na ausência ou insuficiência de formação específica dos professores para lidar com alunos com TEA. Serra (2018) observa que “a falta de conhecimento sobre as características do espectro autista e sobre as estratégias eficazes para alfabetização desses alunos limita a atuação docente e compromete a aprendizagem” (p. 48). Sem esse preparo, os educadores podem recorrer a métodos tradicionais que não atendem às necessidades dos estudantes, o que pode resultar em exclusão velada e dificuldades para o progresso na alfabetização.

Por fim, é importante destacar que o processo de alfabetização para alunos com TEA não deve ser encarado como um desafio isolado, mas sim como parte de uma construção coletiva e interdisciplinar, que envolve professores, família, especialistas e a própria escola. Bosa (2002) enfatiza que “o sucesso na alfabetização depende da articulação entre diferentes saberes e práticas, assim como do comprometimento com a individualização do ensino” (p. 110). Assim, compreender e superar os desafios para alfabetizar alunos com TEA é uma tarefa complexa que demanda atenção, sensibilidade e empenho de toda a comunidade escolar.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Diante dos desafios que permeiam a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a adoção de estratégias pedagógicas específicas torna-se indispensável para promover um processo de aprendizagem significativo e inclusivo. A literatura especializada destaca a necessidade de flexibilizar práticas tradicionais e adaptar recursos para atender às particularidades cognitivas, sensoriais e comportamentais desse público.



Conforme enfatiza Dayse Serra (2018), “a utilização de recursos visuais, como pictogramas, imagens e materiais concretos, é fundamental para facilitar a compreensão e a organização da informação, ampliando a autonomia do aluno no processo de alfabetização” (p. 67). Esses recursos visuais funcionam como mediadores entre o aluno e o conteúdo, auxiliando na construção do sentido das palavras e frases, sobretudo em estudantes que apresentam dificuldades na linguagem oral e na abstração.

Além disso, a rotina estruturada e previsível é apontada como elemento central para a aprendizagem. Serra (2018) explica que “a manutenção de uma rotina organizada, com atividades sequenciadas e claras, contribui para a segurança emocional do aluno, reduzindo a ansiedade e possibilitando a concentração nas tarefas propostas” (p. 70). Essa previsibilidade permite que a criança com TEA saiba o que esperar, facilitando a participação ativa e diminuindo comportamentos disruptivos que podem prejudicar o aprendizado. A repetição sistemática e o reforço positivo também são ferramentas importantes para consolidar as habilidades emergentes de leitura e escrita.

Mantoan (2015) reforça que “a adaptação curricular e a flexibilização das atividades são práticas indispensáveis para garantir o acesso ao currículo, respeitando o ritmo e as capacidades do aluno com necessidades educacionais específicas” (p. 102). Essa flexibilização pode incluir a simplificação de textos, o uso de instruções claras e objetivas, bem como a incorporação de atividades lúdicas que incentivem o interesse e a motivação para a aprendizagem. A autora destaca ainda que a inclusão efetiva depende da colaboração entre profissionais da educação, terapeutas e familiares, assegurando uma abordagem interdisciplinar que potencialize os resultados. Outro aspecto fundamental consiste no estímulo ao interesse e às preferências individuais do aluno. Serra (2018) chama a atenção para o fato de que “o engajamento do estudante é maior quando as atividades envolvem temas, objetos ou técnicas que estejam alinhados com seus interesses, o que pode ser um diferencial para a motivação e o desenvolvimento das habilidades de alfabetização” (p. 72). Esse reconhecimento da singularidade permite a construção de um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e efetivo, respeitando o protagonismo da criança no processo educativo.

Bosa (2002) complementa essa visão ao afirmar que “o trabalho colaborativo entre professores, familiares e profissionais especializados é essencial para o sucesso das intervenções pedagógicas, possibilitando a troca de informações e a elaboração de estratégias conjuntas que atendam às necessidades específicas de cada aluno” (p. 115). Essa articulação contribui para a continuidade do processo educativo e para a adaptação constante das práticas, além de fortalecer a rede de apoio ao estudante.

Além das estratégias específicas, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é uma dimensão importante que deve ser integrada ao processo de alfabetização. Serra (2018) destaca que “o ambiente escolar deve favorecer o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e das relações interpessoais, elementos que impactam diretamente na disposição do aluno para aprender” (p. 75). Assim, práticas pedagógicas que promovam a inclusão social, o respeito mútuo e o diálogo são essenciais para que o aluno com TEA possa se sentir acolhido e valorizado, o que repercuta positivamente no seu desempenho acadêmico.

O uso da tecnologia assistiva também tem se mostrado uma ferramenta valiosa para apoiar a alfabetização de alunos com TEA. Recursos como tablets, aplicativos educativos e softwares de comunicação alternativa podem ser utilizados para personalizar o ensino e facilitar a expressão e compreensão da linguagem. Conforme ressalta Mantoan (2015), “a tecnologia, quando utilizada de forma adequada e contextualizada, pode ampliar as possibilidades de comunicação e aprendizagem, proporcionando um ambiente mais inclusivo e acessível” (p. 110).

Por fim, é importante salientar que as estratégias pedagógicas não devem ser aplicadas de forma isolada ou mecânica, mas sim incorporadas a um projeto educativo flexível, contínuo e centrado no aluno. Serra (2018) conclui que “a alfabetização de alunos com TEA requer um olhar atento, paciente e criativo por parte do educador, que precisa adaptar suas práticas às necessidades do estudante, promovendo um processo de ensino-aprendizagem que valorize a singularidade e o potencial de cada criança” (p. 80). Assim, a adoção dessas estratégias possibilita não apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas também a construção de um espaço escolar verdadeiramente inclusivo e democrático.

A formação dos professores é um elemento crucial para o sucesso da inclusão escolar e, em especial, para enfrentar os desafios da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diversos estudos apontam que a falta de preparo específico e a ausência de formação continuada prejudicam significativamente a atuação dos educadores diante das demandas complexas que o autismo impõe ao ambiente escolar. Conforme destaca Dayse Serra (2018), “muitos professores chegam à sala de aula sem conhecimento aprofundado sobre o TEA, o que limita suas estratégias pedagógicas e impacta negativamente no processo de alfabetização” (p. 83). Essa lacuna formativa não se restringe ao conhecimento técnico, mas abrange também a sensibilidade para compreender as necessidades emocionais, sociais e comunicativas desses alunos.

Mantoan (2015) enfatiza que “a formação docente para a inclusão deve ser contínua, abrangendo não apenas os aspectos práticos do ensino, mas também a reflexão crítica sobre a diversidade e o papel social da escola” (p. 95). Segundo a autora, preparar educadores para lidar com a diversidade implica desenvolver competências que vão além do domínio dos conteúdos curriculares, envolvendo a capacidade de adaptar metodologias, promover o diálogo e construir ambientes acolhedores e colaborativos. Além disso, essa formação deve ser interdisciplinar, incluindo conhecimentos sobre neurodesenvolvimento, psicologia e pedagogia especial, para que os professores estejam aptos a reconhecer e atender às especificidades do TEA.

Bosa (2002) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende diretamente do investimento em formação qualificada, que permita ao docente compreender as singularidades do autismo e desenvolver abordagens pedagógicas adequadas” (p. 123). Para a autora, a formação deve ainda incentivar a troca de experiências e o trabalho coletivo entre os profissionais da escola, criando uma rede de apoio que favoreça a aprendizagem dos alunos com TEA. Essa articulação é fundamental para garantir a continuidade do processo educativo e para que os educadores não se sintam isolados diante das dificuldades.

Outro aspecto importante na formação docente refere-se à sensibilização para a diversidade e para a importância da inclusão enquanto direito fundamental. Serra (2018) destaca que “a mudança de atitude e a valorização da diferença são tão essenciais quanto o conhecimento técnico para a efetivação de uma educação inclusiva” (p. 85). Assim, a formação deve contribuir para a desconstrução de preconceitos e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a pluralidade dos estudantes, promovendo a empatia e o respeito mútuo no ambiente escolar.

Além disso, a capacitação deve contemplar o uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos específicos para alunos com TEA. Mantoan (2015) salienta que “o domínio das ferramentas tecnológicas e de materiais adaptados é indispensável para ampliar as possibilidades de comunicação e aprendizagem” (p. 98). A familiarização com essas tecnologias permite que os professores ofereçam um ensino mais dinâmico e personalizado, que respeite os estilos e os ritmos de aprendizagem dos estudantes com autismo.

Vale destacar que a formação não deve ser um evento pontual, mas um processo contínuo e permanente, articulado com as necessidades reais do cotidiano escolar. Bosa (2002) afirma que “a formação continuada favorece a atualização das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva do professor, essencial para lidar com as complexidades da inclusão” (p. 127). Esse processo fortalece a confiança dos educadores, aumenta sua competência profissional e contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e eficazes.

Por fim, a formação docente deve ser pensada como um compromisso coletivo que envolve não apenas as instituições formadoras, mas também as redes de ensino, as escolas e os próprios professores. Serra (2018) conclui que “a transformação da escola em um espaço inclusivo depende da articulação entre diferentes atores, que juntos podem construir práticas educativas mais justas e democráticas” (p. 88). Portanto, investir na preparação dos educadores é fundamental para que a inclusão da criança com TEA seja efetiva, especialmente no que se refere ao processo tão complexo e essencial da alfabetização.

A construção de uma alfabetização inclusiva e eficaz para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige a convergência de múltiplos esforços no âmbito escolar, familiar e social, visando garantir não apenas a presença física desses estudantes nas escolas, mas sua participação ativa e produtiva no processo educativo. Dayse Serra (2018) ressalta que “a inclusão verdadeira só é alcançada quando a escola se transforma em um ambiente que valoriza as singularidades de cada aluno, promovendo o protagonismo e o desenvolvimento integral” (p. 95). Dessa forma, é fundamental que o processo de alfabetização se articule com práticas pedagógicas que respeitem o ritmo, o estilo de aprendizagem e as necessidades específicas de cada criança com TEA.

Um dos caminhos para essa alfabetização inclusiva está na adaptação e flexibilização do currículo escolar. Mantoan (2015) afirma que “a flexibilização curricular é uma estratégia indispensável para que o conteúdo seja acessível e significativo, respeitando as capacidades e limitações dos alunos com necessidades educativas especiais” (p. 120). Isso implica não apenas modificar atividades, mas repensar a forma como o conhecimento é apresentado e construído, adotando metodologias ativas e diversificadas que possibilitem múltiplas formas de interação com a linguagem escrita. O currículo adaptado deve também prever avaliações que levem em consideração o progresso individual e não apenas a comparação com parâmetros padronizados.

Além disso, a construção de um ambiente escolar acolhedor, com infraestrutura adequada e recursos pedagógicos específicos, é essencial para garantir o sucesso da alfabetização de estudantes com TEA. Serra (2018) destaca que “ambientes organizados, com materiais visuais e espaços que favoreçam a concentração, reduzem a ansiedade e promovem o engajamento dos alunos” (p. 98). A presença de profissionais especializados, como psicopedagogos e terapeutas, também contribui para a oferta de suporte individualizado, fortalecendo a rede de apoio necessária para o desenvolvimento do aluno.



A participação ativa da família é outro aspecto decisivo na consolidação da alfabetização inclusiva. Mantoan (2015) enfatiza que “a colaboração entre escola e família amplia as possibilidades de intervenção, favorecendo a continuidade do processo educativo e a adaptação das estratégias pedagógicas às realidades vividas pelo aluno” (p. 125). A família, ao compreender o processo de alfabetização e as particularidades do TEA, pode atuar como parceira no estímulo ao aprendizado, oferecendo suporte emocional e prático que fortalece a confiança e a motivação da criança.

Outro ponto fundamental refere-se ao investimento em políticas públicas que garantam recursos, formação docente e condições adequadas para a inclusão. Bosa (2002) salienta que “sem o respaldo de políticas eficazes, a inclusão corre o risco de permanecer superficial, sem promover mudanças reais nas práticas pedagógicas e nos resultados de aprendizagem” (p. 130). É necessário, portanto, que as políticas educacionais promovam a universalização do acesso, a qualificação dos profissionais, a oferta de materiais adaptados e a criação de ambientes físicos e pedagógicos acessíveis.

A inclusão escolar e a alfabetização de alunos com TEA também demandam uma mudança cultural no ambiente escolar, que promova a valorização da diversidade como um aspecto enriquecedor da aprendizagem. Serra (2018) destaca que “o respeito às diferenças deve ser incorporado ao cotidiano da escola, construindo um clima de respeito mútuo, empatia e solidariedade” (p. 100). Essa transformação cultural contribui para a construção de relações mais democráticas e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos alunos com TEA. Por fim, é importante considerar que a alfabetização inclusiva não é um fim em si mesma, mas parte de um projeto maior de formação cidadã e desenvolvimento integral. Mantoan (2015) conclui que “a alfabetização deve ser vista como instrumento de emancipação e participação social, capaz de abrir caminhos para o exercício pleno da cidadania, sobretudo para aqueles que enfrentam desafios adicionais, como os alunos com TEA” (p. 130). Portanto, investir na alfabetização inclusiva é investir na construção de uma sociedade mais justa, plural e humana.

Assim, a partir da articulação entre práticas pedagógicas inovadoras, formação docente qualificada, participação familiar, políticas públicas e cultura escolar inclusiva, é possível superar os desafios e promover uma alfabetização que respeite as singularidades e potencialidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, garantindo seu direito fundamental à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista constitui um desafio multifacetado que demanda o comprometimento coletivo da escola, dos educadores, das famílias e da sociedade. Este estudo evidenciou que as particularidades cognitivas, comunicativas e comportamentais presentes no TEA exigem práticas pedagógicas adaptadas, que valorizem as singularidades de cada estudante e promovam um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Conforme apontado, estratégias como o uso de recursos visuais, a organização de rotinas claras e a flexibilização curricular são fundamentais para o desenvolvimento efetivo da leitura e da escrita nesses alunos.

A formação continuada dos professores emerge como um elemento indispensável para a construção de práticas inclusivas e eficazes. É imprescindível que os educadores recebam suporte técnico e pedagógico, bem como desenvolvimento de competências socioemocionais, para atuarem de forma sensível e qualificada diante das demandas específicas do TEA. Além disso, a articulação entre escola e família fortalece a rede de apoio ao aluno, contribuindo para a continuidade do processo educativo e para a promoção do protagonismo da criança. Outro ponto relevante é a necessidade de políticas públicas que garantam recursos, infraestrutura adequada e formação docente contínua, viabilizando condições concretas para que a inclusão deixe de ser um ideal e se torne uma realidade concreta.

O compromisso com a diversidade e a construção de uma cultura escolar democrática são essenciais para que a alfabetização inclusiva cumpra seu papel social de emancipação e cidadania. Dessa forma, a alfabetização de alunos com TEA deve ser entendida não apenas como o aprendizado da leitura e da escrita, mas como um processo integral que envolve a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a promoção da autonomia e do desenvolvimento pleno dos estudantes. Investir na alfabetização inclusiva é, portanto, investir na construção de uma escola mais justa, plural e humana, capaz de acolher e potencializar as singularidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- BOSA, Nair Cássia de Paula. Autismo: desafios para a educação. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 17. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- SERRA, Dayse. Alfabetização de alunos com TEA - Volume 1 (Transtorno do Espectro Autista). 1. ed. São Paulo: Wak, 2018. 152 p.

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO ENSINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR: TATIANE CAMARGO DE AZEVEDO

RESUMO

A Educação Infantil é o primeiro estágio da Educação Básica e demanda profissionais com sólida formação teórica, ética e afetiva. O papel do professor vai além do cuidado: envolve a promoção de experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Este artigo discute a importância da formação docente como processo contínuo, reflexivo e transformador, capaz de articular teoria e prática diante dos desafios contemporâneos da escola. Com base em autores como Paulo Freire, António Nóvoa e Sonia Kramer, analisa-se a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores, destacando a valorização do saber da experiência e da prática reflexiva como instrumentos de transformação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE

Formação docente; Educação Infantil; Prática reflexiva; Paulo Freire; Primeira infância.

ABSTRACT

Early Childhood Education represents the first stage of Basic Education and requires professionals with solid theoretical, ethical, and emotional preparation. The teacher's role goes beyond care, encompassing the promotion of meaningful experiences that foster children's holistic development. This article discusses the importance of teacher education as a continuous, reflective, and transformative process that bridges theory and practice in the face of contemporary educational challenges. Based on authors such as Paulo Freire, António Nóvoa, and Sonia Kramer, it highlights the relevance of experiential knowledge and reflective practice as key elements for pedagogical transformation.

KEYWORDS

Teacher education; Early childhood; Reflective practice; Paulo Freire; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Infantil constitui um dos pilares fundamentais da qualidade do ensino e do desenvolvimento integral das crianças. O professor é mediador de experiências, organizador de espaços e promotor de aprendizagens significativas que articulam o cuidar e o educar. Para que essa prática se efetive de forma consciente e intencional, é necessário investir na formação inicial e continuada, garantindo uma base teórica sólida e uma prática reflexiva voltada à realidade concreta da escola e das infâncias.

Segundo Nóvoa (2009, p. 45), “a formação não se constrói por acumulação de cursos e técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional”. Essa perspectiva coloca o professor como sujeito ativo no processo de sua própria formação, valorizando o saber da experiência e a autonomia intelectual.

Em consonância, Paulo Freire (1996, p. 43) defende que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, pois é nessa relação dialógica entre teoria e ação que o educador se forma e transforma a realidade. A formação docente, portanto, deve ir além do domínio técnico e buscar a construção de um compromisso ético-político com a infância, com o saber e com a sociedade.

Entretanto, os desafios são muitos: baixos salários, falta de reconhecimento social, condições precárias de trabalho e ausência de tempo para estudo e planejamento dificultam o exercício de uma prática reflexiva. Como observa Kramer (2007), ainda há um longo caminho para que o professor da Educação Infantil seja visto como um profissional de conhecimento e não apenas como cuidador. Assim, discutir a formação docente na primeira infância é discutir também as bases de uma educação mais humana, democrática e transformadora.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

A formação docente é um dos pilares centrais para a construção de uma educação infantil de qualidade, capaz de garantir às crianças o direito à aprendizagem, ao cuidado e à vivência plena de sua infância. A docência na primeira infância exige um olhar atento e sensível, que reconheça as especificidades desse período do desenvolvimento humano e compreenda a criança como sujeito histórico, social e cultural. Nessa perspectiva, formar o professor é formar um pesquisador do cotidiano, alguém que observa, reflete, questiona e transforma sua prática a partir da realidade concreta da escola e das crianças com as quais convive.

Historicamente, a Educação Infantil foi marcada por uma visão assistencialista, na qual o professor era visto mais como cuidador do que como educador. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e, posteriormente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), consolidou-se o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e do professor como profissional da educação. Essa mudança de paradigma exigiu repensar a formação inicial, incorporando fundamentos teóricos, pedagógicos e éticos que sustentem uma prática intencional e crítica.

De acordo com Nóvoa (1999), a formação docente deve ser compreendida como um processo de construção da identidade profissional. O autor destaca que “ser professor é aprender continuamente, pela reflexão sobre a prática, pela partilha com os colegas e pela integração entre teoria e experiência”. Essa visão rompe com a ideia de formação como mera transmissão de conteúdos e a entende como um percurso de autoconhecimento, diálogo e desenvolvimento pessoal e coletivo. Para o professor da Educação Infantil, essa reflexão é essencial, pois sua prática é marcada por constantes decisões pedagógicas que envolvem o corpo, o afeto, o brincar e a linguagem.

Nesse sentido, o educador precisa articular os saberes da experiência com o conhecimento teórico produzido pela pedagogia e pela psicologia do desenvolvimento. Wallon (2007) enfatiza que a formação deve considerar a dimensão afetiva como indissociável da cognitiva, já que a aprendizagem se dá nas interações sociais e nas emoções que emergem nas relações humanas. O professor, ao compreender essa indissociabilidade, torna-se mais preparado para planejar experiências significativas, que respeitem os ritmos e as expressões infantis.

A BNCC (2017) reforça que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem estar organizadas em torno das interações e das brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, capaz de participar ativamente das experiências educativas. Isso implica uma formação que valorize a escuta, a observação e a intencionalidade pedagógica. O professor precisa ser capaz de planejar ambientes que estimulem a curiosidade, a autonomia e a cooperação, além de propor experiências que favoreçam a expressão, a imaginação e o pensamento simbólico.

Entretanto, a formação inicial de professores ainda enfrenta desafios estruturais. Muitos cursos de licenciatura oferecem uma abordagem genérica, com pouca ênfase na infância e na especificidade do trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Para Kramer (2007), essa lacuna compromete a qualidade da prática pedagógica, pois “formar professores da infância requer compreender a criança como produtora de cultura e a escola como espaço de convivência, imaginação e diálogo”. Assim, é preciso que as universidades e os sistemas de ensino assumam a responsabilidade de garantir uma formação que una teoria e prática, razão e sensibilidade.

Além da formação inicial, a trajetória docente deve ser permeada por momentos contínuos de estudo, reflexão e troca de experiências. A formação, como lembra Freire (1996), é permanente, porque ensinar e aprender são atos inacabados. O educador se constitui no fazer, no pensar e no sonhar com sua prática. Para Freire, “ninguém nasce educador — torna-se educador na prática refletida, solidária e comprometida com a transformação do mundo”. Essa concepção humanizadora confere à formação docente um sentido ético e político, pois ensina que o conhecimento tem valor social e deve estar a serviço da emancipação humana.

Por fim, compreender os fundamentos da formação docente na Educação Infantil é compreender também o papel transformador do professor na sociedade.



Ele é o elo entre a infância e o conhecimento, entre o brincar e o aprender, entre o cuidado e a pedagogia. Uma formação que valoriza o diálogo, a afetividade e a reflexão crítica é aquela que permite ao educador atuar com sensibilidade e intencionalidade, promovendo uma educação que reconhece as crianças como protagonistas de suas aprendizagens e o professor como um profissional de conhecimento, ética e compromisso social.

OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O exercício docente na Educação Infantil é permeado por múltiplos desafios que ultrapassam a dimensão pedagógica. O professor da infância atua em um espaço de intensa complexidade, onde o cuidar e o educar se entrelaçam em um processo contínuo de descobertas, emoções e aprendizagens. Entretanto, para que essa prática seja realmente significativa, é necessário enfrentar questões estruturais, formativas e sociais que ainda limitam a atuação docente e o reconhecimento da importância da primeira infância no contexto educacional brasileiro.

Historicamente, o trabalho na Educação Infantil foi associado à maternagem, à afetividade e ao cuidado, aspectos essenciais, mas que, quando isolados da dimensão pedagógica, contribuíram para a desvalorização profissional. Como afirma Kramer (2007, p. 18), “as professoras da infância foram, por muito tempo, vistas como substitutas das mães, e não como educadoras de sujeitos em desenvolvimento”. Essa visão reducionista do papel docente reforçou desigualdades de gênero e impediu que o trabalho pedagógico com as crianças pequenas fosse reconhecido como um campo de saber especializado.

Atualmente, apesar dos avanços legais e teóricos, muitos desses estigmas persistem. A precarização das condições de trabalho, os baixos salários e a sobrecarga de funções tornam a profissão docente desafiadora. Além disso, a carência de espaços de formação e reflexão coletiva contribui para o isolamento profissional e a reprodução de práticas pouco intencionais. Nóvoa (2009) aponta que a desvalorização da docência não é apenas material, mas também simbólica: o professor, muitas vezes, é privado do tempo necessário para estudar, planejar e compartilhar suas experiências com os colegas. Essa ausência de tempo formativo compromete o desenvolvimento profissional e a qualidade da educação oferecida às crianças.



Outro desafio relevante é o de compreender e respeitar as singularidades infantis em um contexto marcado por pressões por resultados e avaliações padronizadas. A Educação Infantil, muitas vezes, sofre interferências de práticas escolarizantes precoces, que desconsideram o brincar, a imaginação e o movimento como formas legítimas de aprender. Para Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, pois permite que ela explore, crie e compreenda o mundo a partir de sua própria lógica. O professor, nesse contexto, precisa ser mediador sensível, que observa e planeja situações de aprendizagem sem transformar a brincadeira em tarefa ou obrigação.

A construção de práticas pedagógicas significativas exige que o docente desenvolva a escuta ativa, a observação e a intencionalidade. No entanto, tais competências só se fortalecem quando há investimento na formação e valorização do professor. Freire (1996) afirma que o ato de ensinar exige coragem, curiosidade e humildade, pois o educador deve reconhecer-se também como aprendiz. Essa perspectiva freiriana evidencia a importância de uma postura crítica diante das condições de trabalho e das práticas instituídas, convidando o professor a refletir sobre o sentido político de sua ação educativa.

Além dos desafios formativos e institucionais, a docência na primeira infância também envolve lidar com a diversidade. As turmas são compostas por crianças com diferentes culturas, modos de ser e ritmos de desenvolvimento. Cabe ao professor promover um ambiente inclusivo, que acolha as diferenças e garanta a equidade. Mantoan (2006) destaca que a inclusão não é apenas a inserção física da criança na escola, mas a transformação das práticas e das atitudes docentes para que todos possam aprender de modo significativo. Essa perspectiva requer sensibilidade, empatia e compromisso ético por parte do educador.

Os desafios se ampliam ainda mais diante das novas demandas sociais e tecnológicas. A presença crescente das telas, das redes sociais e das transformações familiares alteram o modo como as crianças se relacionam com o mundo e com o conhecimento. O professor precisa, então, ressignificar seu papel, atuando como mediador crítico das experiências digitais e promotor de interações reais e afetivas. Como observa Barbosa (2010), o educador da infância precisa ser um profissional pesquisador, que observa o cotidiano com olhar analítico e sensível, transformando-o em fonte de aprendizagem e reflexão.



Superar esses desafios requer políticas públicas efetivas de valorização docente, com planos de carreira, formação continuada e condições adequadas de trabalho. Mas requer, sobretudo, uma mudança de mentalidade social que reconheça a Educação Infantil como etapa fundamental da formação humana. O professor da infância é um agente de transformação — alguém que constrói pontes entre o afeto e o conhecimento, entre o brincar e o aprender, entre o individual e o coletivo. Reconhecer e fortalecer esse papel é essencial para que a educação da primeira infância seja realmente emancipadora, democrática e humanizadora.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E APRENDIZAGEM

A formação continuada constitui-se como um dos principais caminhos para o aprimoramento da prática docente e para o fortalecimento da identidade profissional do educador da infância. Mais do que uma simples atualização de conteúdos, ela é um processo permanente de reflexão, de construção coletiva de saberes e de transformação das práticas pedagógicas. A docência, como destaca Paulo Freire (1996), é um exercício contínuo de reinvenção e de diálogo com o mundo, e a formação deve acompanhar essa dinâmica, valorizando o saber da experiência e o contexto em que o professor atua.

A formação inicial, embora essencial, não é suficiente para dar conta das demandas e mudanças constantes do campo educacional. As transformações sociais, culturais e tecnológicas exigem que o professor esteja sempre em movimento, aprendendo e desaprendendo para reconstruir suas práticas. Nóvoa (2009, p. 38) enfatiza que “não há formação sem reflexão, e não há reflexão sem diálogo com a prática”. Assim, a formação continuada precisa oferecer ao docente espaços de escuta, estudo e troca de experiências, de modo que ele possa ressignificar sua ação pedagógica e compreender-se como sujeito de conhecimento.

Na Educação Infantil, a importância da formação continuada é ainda mais evidente, pois o professor lida com um público que exige sensibilidade, atenção e intencionalidade pedagógica. Trabalhar com crianças pequenas demanda compreender o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões — física, emocional, cognitiva, social e simbólica — e reconhecer que cada interação cotidiana é potencialmente educativa. Por isso, a formação deve articular teoria e prática, apoiando o educador na construção de estratégias que valorizem o brincar, a experimentação e a linguagem como formas de expressão e aprendizagem.

De acordo com Imbernón (2011), a formação continuada deve estar inserida no contexto da escola e vinculada à realidade dos professores. Isso significa que o desenvolvimento profissional não se dá apenas em cursos externos, mas no próprio cotidiano do trabalho, por meio de reuniões pedagógicas, projetos de estudo e práticas colaborativas. Quando a escola se torna um espaço formativo, os educadores passam a refletir coletivamente sobre os desafios do dia a dia, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a identidade docente.

A formação continuada, portanto, precisa ser entendida como um processo dialógico e participativo, e não como imposição de conteúdos ou metodologias. Freire (1996) lembra que ensinar exige humildade, curiosidade e criticidade. Assim, o formador e o professor são ambos aprendizes, partilhando saberes em uma relação horizontal, baseada na troca e no respeito mútuo. Esse princípio freiriano pode transformar a formação em um espaço emancipador, no qual o educador reconhece seu poder de agir e intervir na realidade.

Outro ponto relevante é que a formação continuada deve considerar a dimensão emocional do trabalho docente. Ser professor da infância implica lidar com afetos, expectativas e desafios diários que exigem equilíbrio e sensibilidade. Barbosa (2010) afirma que o professor precisa ser sujeito de escuta, capaz de observar o que as crianças expressam por meio do corpo, do gesto e da brincadeira. Uma formação que ignore essas dimensões corre o risco de fragmentar a prática pedagógica, reduzindo-a a um conjunto de técnicas descontextualizadas.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas de formação continuada sejam contínuas, integradas e valorizem a realidade de cada território. As ações formativas promovidas pelas redes municipais e estaduais, quando baseadas em diagnósticos reais e construídas coletivamente, tornam-se instrumentos de transformação. No entanto, quando são fragmentadas, esporádicas e burocráticas, pouco contribuem para o desenvolvimento docente.



A escola deve ser compreendida como uma comunidade de aprendizagem, onde todos — professores, gestores e demais profissionais — aprendem e ensinam juntos. A formação, nesse sentido, extrapola o espaço da sala de aula e se transforma em uma prática institucional, fortalecendo o compromisso ético e político da educação. Para Nóvoa (1999), “o desenvolvimento profissional não se faz individualmente, mas no interior de uma cultura colaborativa que valoriza o trabalho partilhado e a reflexão coletiva”.

Na Educação Infantil, esse princípio é essencial, pois o trabalho pedagógico se apoia na cooperação e na troca entre os educadores. Ao compartilhar observações, registros e planejamentos, o professor amplia sua compreensão sobre as infâncias e aprimora sua capacidade de planejar experiências significativas. Assim, a formação continuada torna-se não apenas um direito, mas uma necessidade vital para a construção de práticas mais humanizadas, críticas e transformadoras.

Em síntese, investir em formação continuada é investir na qualidade da educação e na valorização do professor como protagonista do processo educativo. Ela é o alicerce para que o educador da infância se reconheça como sujeito ativo, reflexivo e criador, capaz de transformar o cotidiano escolar em um espaço de escuta, diálogo e aprendizado mútuo. Somente por meio de uma formação que una teoria, prática e sensibilidade é possível consolidar uma Educação Infantil que respeite as crianças, valorize os professores e contribua para uma sociedade mais justa e democrática.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil no Brasil estão diretamente relacionados à valorização profissional, às condições de trabalho e à formação continuada. Apesar de serem responsáveis pelo primeiro contato da criança com o ambiente escolar e pelo desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, esses educadores ainda são frequentemente invisibilizados nas políticas públicas e na estrutura institucional da educação básica. Tal cenário revela uma contradição entre o discurso da importância da Educação Infantil e a prática cotidiana, marcada por desigualdades e desvalorização.



De acordo com Kramer (2007), a valorização docente não se resume apenas à melhoria salarial, mas também à garantia de tempo e espaços para estudo, reflexão e planejamento. A autora destaca que, historicamente, a docência na Educação Infantil foi associada ao papel feminino do cuidado, o que contribuiu para a naturalização de baixos salários e pouca visibilidade social. Essa perspectiva precisa ser superada por meio de políticas que reconheçam o caráter pedagógico e intelectual do trabalho com as crianças pequenas. Assim, é necessário reafirmar que o professor da Educação Infantil é um profissional do conhecimento, cuja atuação exige competências complexas, sensibilidade e sólida formação ética.

Paulo Freire (1996) reforça que o professor deve ser reconhecido como sujeito de transformação social. Para o autor, “ensinar exige coragem, competência e compromisso com a justiça”. Isso implica que a valorização profissional deve ser acompanhada de uma dimensão política, em que o educador é visto como agente de mudança e não apenas como executor de programas escolares. Quando o professor é desvalorizado, a própria educação se fragiliza, pois a qualidade do ensino depende diretamente das condições objetivas e subjetivas de trabalho oferecidas aos docentes.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação continuada. Nóvoa (2017) argumenta que “a formação deve ser construída a partir da escola e não imposta de fora para dentro”. Essa ideia sugere que as práticas formativas precisam dialogar com o cotidiano dos professores, com suas experiências e desafios concretos. Na Educação Infantil, isso significa oferecer oportunidades de formação que abordem temas como o brincar, o desenvolvimento infantil, a observação pedagógica, a documentação e a inclusão. Mais do que cursos pontuais, a formação deve constituir-se como um processo de reflexão coletiva sobre a prática e de construção de uma identidade profissional crítica e comprometida.

Entretanto, a realidade das escolas brasileiras ainda impõe barreiras a esse ideal. Muitos professores trabalham em condições precárias, com turmas numerosas, falta de recursos didáticos e escassez de apoio pedagógico. Em alguns municípios, ainda há profissionais atuando sem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o que compromete a qualidade das experiências oferecidas às crianças. Além disso, a sobrecarga de tarefas e a ausência de momentos institucionais de estudo dificultam o desenvolvimento profissional e o bem-estar docente.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental que as políticas públicas adotem uma perspectiva de valorização integral do professor da Educação Infantil, contemplando aspectos materiais, simbólicos e formativos. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (2020) reforça a necessidade de garantir a articulação entre teoria e prática, reconhecendo o contexto da escola como espaço de produção de saberes. Além disso, programas de incentivo à carreira, planos de cargos e salários, e a oferta de formação de qualidade são instrumentos indispensáveis para fortalecer a identidade e a motivação docente.

Como afirma Tardif (2002, p. 11), “os saberes docentes são saberes da experiência, construídos no diálogo com a realidade e com os outros sujeitos da escola”. Valorizar o professor da Educação Infantil, portanto, é reconhecer o valor desses saberes e assegurar que eles sejam legitimados no campo educacional. Somente com condições dignas de trabalho e formação continuada é possível consolidar uma prática pedagógica que respeite a infância, promova o desenvolvimento integral e contribua para uma educação democrática.

Em síntese, a valorização do professor da Educação Infantil é condição essencial para a transformação da educação brasileira. É preciso reconhecer que cuidar e educar são dimensões inseparáveis e que o trabalho docente com crianças pequenas exige conhecimento, sensibilidade e compromisso ético. Ao investir na formação, na escuta e na valorização dos educadores, o país estará investindo, de fato, em um futuro mais humano, inclusivo e equitativo — um futuro que começa na primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação docente na Educação Infantil evidencia que a qualidade das práticas pedagógicas está diretamente relacionada ao investimento na formação, valorização e nas condições de trabalho dos professores. A docência com crianças pequenas requer muito mais do que afeto e cuidado; exige uma compreensão profunda sobre o desenvolvimento infantil, sobre o papel educativo das interações e sobre a importância do brincar como eixo estruturante das aprendizagens. Nesse contexto, o professor da Educação Infantil precisa ser reconhecido como um profissional que articula teoria, prática e sensibilidade em um processo contínuo de formação e reflexão.



Os estudos de Paulo Freire (1996), António Nóvoa (2009, 2017) e Sonia Kramer (2007) apontam para a necessidade de repensar a formação docente como um movimento permanente de construção de saberes e de ressignificação das experiências. A prática educativa deve ser entendida como um ato político, ético e estético, no qual o educador, ao ensinar, aprende e se transforma junto às crianças. Freire defende que ensinar exige criticidade, escuta e compromisso com a emancipação dos sujeitos — princípios essenciais para a Educação Infantil, que se fundamenta na valorização da infância como tempo de descobertas, expressão e autonomia.

As seções anteriores destacaram também que os desafios da formação e da atuação docente na primeira infância estão fortemente relacionados às condições objetivas do trabalho educativo. A desvalorização profissional, os baixos salários, a sobrecarga de tarefas e a ausência de políticas consistentes de formação continuada ainda comprometem o pleno exercício da docência. Como afirma Kramer (2007), a superação dessas barreiras passa pelo reconhecimento da docência como profissão de saber e de criação, rompendo com a visão assistencialista que historicamente marcou o trabalho com crianças pequenas.

Por outro lado, é preciso compreender que a formação docente não se limita à dimensão técnica. Ela deve promover o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa, que permita ao professor interpretar e transformar sua prática cotidiana. Conforme ressalta Nóvoa (2009, p. 45), “a formação não se faz por acumulação de conhecimentos, mas sim pela reflexão crítica sobre as práticas”. Essa visão reforça a importância de uma formação que integre o saber científico ao saber da experiência, reconhecendo o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento pedagógico.

A Educação Infantil, sendo o primeiro espaço educativo da criança fora do ambiente familiar, tem papel decisivo na formação humana e social. Cabe ao professor garantir um ambiente acolhedor, seguro e desafiador, que promova o desenvolvimento integral e respeite a diversidade das infâncias. Para tanto, é indispensável que as políticas públicas avancem na direção de garantir condições dignas de trabalho, tempos de estudo e planos de carreira que estimulem a permanência e o crescimento profissional dos educadores.

Em síntese, o fortalecimento da formação docente na Educação Infantil é um compromisso coletivo. É tarefa do Estado assegurar políticas formativas e estruturais; das instituições de ensino, oferecer espaços de reflexão e diálogo; e dos próprios professores, manter viva a curiosidade e o desejo de aprender. Como enfatiza Freire (1996, p. 43), “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino”, e é nesse movimento de permanente reconstrução que se edifica uma prática pedagógica transformadora.

Valorizar o professor da Educação Infantil é reconhecer sua centralidade na construção de uma sociedade mais justa e democrática. É compreender que toda transformação social começa na escuta sensível e no olhar atento às crianças — sementes de um futuro que se constrói com afeto, conhecimento e compromisso com a humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Tizuko. A prática pedagógica na Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento integral. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e a aprendizagem na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2010.
- KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: armar e desarmar. São Paulo: Cortez, 2007.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educação, v. 32, n. 1, p. 35-50, 2009.
- NÓVOA, António. Formação docente e políticas educativas: desafios contemporâneos. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2017.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Criança. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE VOZ E ESCUTA NO MATERNAL: DIALOGICIDADE, INTERAÇÃO E FORMAÇÃO DA AUTONOMIA

AUTOR MARTA MARIA ALVES FERREIRA BORGES

RESUMO

A roda de conversa é uma prática pedagógica amplamente utilizada na Educação Infantil, assumindo papel significativo no processo de construção da autonomia, da linguagem e das relações sociais das crianças. No Maternal, fase marcada pelo desenvolvimento da oralidade, das interações e das primeiras formas de expressão simbólica, a roda de conversa se constitui como um espaço privilegiado de escuta, diálogo e construção coletiva de sentidos. Este artigo busca analisar a importância da roda de conversa no contexto do Maternal (2-3 anos), discutindo sua função como espaço de participação infantil, expressão de emoções e fortalecimento de vínculos. Baseado em autores como Paulo Freire (1996), Vygotsky (2007) e Barbosa (2010), compreende-se que a roda de conversa não é apenas um momento de comunicação, mas um ato político de reconhecimento da criança como sujeito de direitos e saberes. Através da mediação sensível do professor, a roda torna-se um ambiente que valoriza a voz e o protagonismo infantil, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral, a organização do pensamento, a escuta ativa e a negociação de conflitos. Dessa forma, este estudo aponta que a roda de conversa, quando planejada e vivenciada intencionalmente, potencializa aprendizagens significativas, promovendo experiências que contribuem para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de se expressar no coletivo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Roda de Conversa; Protagonismo Infantil; Linguagem Oral; Desenvolvimento Sociocognitivo.

ABSTRACT

The conversation circle is a widely used pedagogical practice in Early Childhood Education, playing a significant role in the process of building autonomy, language, and social relationships among children. In the Maternal stage (2-3 years old), this practice becomes a privileged space for dialogue, emotional expression, and collective meaning-making. Based on Freire (1996), Vygotsky (2007), and Barbosa (2010), this article analyzes the conversation circle as a space for listening, interaction, and childhood agency. The discussion highlights how intentional planning and sensitive mediation by the teacher enhance oral language development, socialization, and participation in group contexts.

Keywords: Early Childhood Education; Conversation Circle; Child Protagonism; Oral Language.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, social, emocional e cognitivo. Nesse contexto, as interações e as brincadeiras são compreendidas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (BRASIL, 2017). Entre essas práticas, destaca-se a roda de conversa, momento cotidiano em que as crianças se encontram para dialogar, compartilhar experiências, expressar sentimentos e participar da construção coletiva de significados.

No Maternal, etapa que envolve crianças entre 2 e 3 anos, o desenvolvimento da linguagem oral ganha especial destaque. É neste período que a criança intensifica sua capacidade de nomear o mundo, estabelecer relações comunicativas, narrar pequenas situações e expressar desejos e emoções. Essa ampliação da linguagem está diretamente relacionada às interações sociais e ao ambiente que a escola oferece. Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento humano é mediado pela cultura e pelas relações sociais, ou seja, a linguagem se constitui na interação com o outro. Assim, a roda de conversa emerge como espaço privilegiado para que essas interações ocorram de forma significativa.

Além de favorecer o desenvolvimento da linguagem, a roda de conversa é um espaço de escuta e reconhecimento. Paulo Freire (1996) destaca que o diálogo é ato de humanização, pois reconhece o sujeito como ser de palavra, capaz de pensar e transformar o mundo. Quando a escola promove rodas em que as crianças podem se expressar, ela legitima suas vozes e identidades, reafirmando o princípio da criança como sujeito de direitos.

Entretanto, para que a roda de conversa cumpra seu papel, é fundamental a intencionalidade pedagógica do professor. Barbosa (2010) aponta que o adulto é mediador das interações, organizando o espaço, garantindo o tempo e promovendo um clima afetivo que permita a participação de todos. Não se trata de conduzir a fala da criança, mas de acolher seus modos próprios de expressão, que muitas vezes envolvem gestos, silêncios, apontamentos e vocalizações ainda em formação.

Dessa forma, este artigo discute como a roda de conversa pode ser compreendida e praticada no Maternal como um espaço de protagonismo, escuta sensível e construção de vínculos, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças

DESENVOLVIMENTO

A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL

A roda de conversa é um dos momentos mais significativos no cotidiano do Maternal, pois representa um espaço onde as crianças podem se reconhecer como participantes de um grupo e, ao mesmo tempo, afirmar sua singularidade. No contexto da Educação Infantil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das experiências educativas. A roda, portanto, materializa esses eixos, uma vez que é nela que as crianças aprendem a conviver, negociar sentidos, expressar interesses e escutar o outro.

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento da linguagem e do pensamento está relacionado diretamente às interações sociais. A roda de conversa promove um ambiente em que a criança se comunica para significar o mundo, nomear objetos, relatar vivências e responder a estímulos do grupo. Nesse sentido, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um mediador do desenvolvimento cognitivo. No Maternal, muitas crianças ainda estão em processo de estruturação das frases, e suas falas podem se constituir de palavras isoladas, gestos, balbucios e vocalizações. Porém, essas formas de expressão possuem sentido e devem ser acolhidas como linguagem legítima.

Oliveira (2012) reforça que a criança aprende a participar da cultura por meio das relações que estabelece. No encontro da roda, esse aprendizado se manifesta na construção coletiva de regras simples, como esperar a vez, observar quem fala, compartilhar objetos e respeitar o tempo do outro.



Embora tais aprendizagens estejam em processo, e muitas vezes permeadas por interrupções e retomadas, esses movimentos revelam o exercício concreto de convivência social. A roda é, portanto, um espaço de iniciação ao diálogo e à vida em comunidade.

Além da dimensão cognitiva e social, a roda também tem papel fundamental na formação da identidade. Conforme Corsaro (2011), as crianças constroem culturas infantis próprias quando interagem entre si e com os adultos, criando significados compartilhados que orientam suas ações. Na roda, isso ocorre quando comentam acontecimentos familiares, descrevem brincadeiras preferidas ou trazem objetos pessoais para mostrar aos colegas. Ao se ouvirem mutuamente, as crianças percebem que outras experiências são diferentes das suas, aprendem a reconhecer a diversidade e elaboram suas próprias formas de pertencer ao grupo.

Outro aspecto importante da roda no Maternal é seu caráter ritualístico. Segundo Barbosa (2010), a regularidade de momentos e gestos no cotidiano escolar cria segurança emocional e sentido de continuidade para as crianças pequenas. A roda, quando realizada diariamente ou em momentos fixos, ajuda as crianças a se orientarem no tempo e no espaço, marcando transições entre atividades e estabelecendo vínculos afetivos. Esse ritual permite que a criança reconheça o grupo como um lugar onde sua presença é importante.

A mediação do professor nessa prática exige intencionalidade e sensibilidade. Freire (1996) afirma que o diálogo não é uma técnica, mas uma postura ética de reconhecimento do outro como sujeito. Assim, a roda não deve ser conduzida como momento de controle da fala infantil ou transmissão de conteúdos prontos, mas como ambiente de escuta ativa, em que o educador acolhe e valoriza o que a criança diz — mesmo quando essa fala parece fragmentada. A escuta verdadeira potencializa a participação, pois a criança percebe que sua voz tem impacto no coletivo.



Portanto, a roda de conversa, quando compreendida como espaço de interação social, ultrapassa a dimensão da simples troca de palavras. Ela se constitui como experiência humana significativa, que envolve pertencimento, convivência e expressão. No Maternal, é uma prática essencial para o desenvolvimento da linguagem, para a construção da identidade e para o fortalecimento dos vínculos socioemocionais que sustentam a aprendizagem na educação infantil.

ESCUITA SENSÍVEL E MEDIAÇÃO DOCENTE

A roda de conversa no Maternal não se realiza de forma espontânea ou automática; ela requer intencionalidade e sensibilidade por parte do educador. A postura docente é um elemento central para que esse momento seja, de fato, um espaço de expressão, escuta e participação. Nesse processo, a escuta sensível se torna princípio pedagógico fundamental: ouvir a criança não apenas com os ouvidos, mas com presença, atenção e abertura àquilo que ela é capaz de comunicar — seja por palavras, gestos ou silêncios.

Paulo Freire (1996) afirma que o ato de escutar o outro é uma atitude ética, pois não se reduz à recepção de sons, mas envolve reconhecer o interlocutor como sujeito de direitos, saberes e experiências. Assim, quando o professor escuta a criança em sua singularidade, não está apenas dando espaço para fala, mas afirmando sua existência e sua voz no mundo. No Maternal, muitas falas são fragmentadas, atravessadas por pausas e retomadas. A mediação docente precisa considerar que esses modos expressivos são legítimos e revelam a forma como a criança está construindo pensamento e linguagem.

Para Oliveira (2012), a mediação pedagógica se dá quando o professor organiza situações em que a criança pode participar ativamente, e não apenas reproduzir condutas esperadas. Na roda de conversa, isso se manifesta quando o educador não conduz o momento como um interrogatório, mas propõe e sustenta tempos de troca, permitindo que cada criança se coloque de acordo com suas possibilidades. Interromper falas, apressar respostas ou direcionar tudo para um tema único esvazia o caráter dialógico da roda.



A mediação também envolve o cuidado com o espaço físico. A roda precisa ser confortável, acolhedora e organizada de modo que todos se vejam. Sentar-se no chão, no mesmo nível das crianças, reforça a ideia de horizontalidade e respeito. Segundo Barbosa (2010), o ambiente atua como um “terceiro educador”, capaz de favorecer a participação e a autonomia. Ao organizar o espaço da roda, o professor está também convidando as crianças a habitarem o coletivo de forma ativa.

Outro aspecto essencial é o respeito ao tempo da criança. No Maternal, nem todas se sentem imediatamente à vontade para falar diante do grupo. Algumas preferem observar, outras se expressam por meio de objetos, outras falam pouco ou silenciam. A escuta sensível reconhece que o silêncio também é linguagem. Freire (1996) nos lembra que falar e calar são movimentos legítimos do diálogo, e que a aprendizagem acontece também na observação do outro.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça que a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam a expressão, a comunicação e a participação em situações de conversa e troca. Nesse sentido, a roda contribui diretamente para o desenvolvimento dos campos de experiência “O eu, o outro e o nós” e “Traços, sons, cores e formas”, pois possibilita que a criança se veja como parte de um grupo, ao mesmo tempo em que constrói formas próprias de se expressar.

A mediação docente também tem papel importante na elaboração de conflitos. No Maternal, disputas por brinquedos, interrupções, frustrações e discordâncias são frequentes. A roda pode ser espaço para acolher e reconstruir essas experiências. Ao invés de dar soluções prontas, o professor ajuda a nomear emoções, reconhecer sentimentos e encontrar caminhos coletivos: “Você ficou triste quando o brinquedo foi tirado”, “Vamos pensar juntos o que podemos fazer para resolver?”. Esse processo favorece o desenvolvimento da empatia e da autorregulação emocional.

Por fim, a mediação docente na roda de conversa exige postura investigativa. O professor observa, registra e documenta falas, gestos, interesses e temas que emergem desse momento, utilizando essas informações para planejar novas propostas e projetos. Assim, a roda não é um momento isolado, mas se articula ao planejamento intencional, fazendo da escuta a base da ação pedagógica.

Portanto, a escuta sensível e a mediação docente são elementos essenciais para que a roda de conversa seja um espaço de participação democrática, construção de vínculos e aprendizagem significativa no Maternal. Ao reconhecer a criança como sujeito capaz de produzir sentidos sobre o mundo, a escola constrói práticas mais humanas, dialógicas e comprometidas com a infância.

PROTAGONISMO E EXPRESSÃO DE EMOÇÕES

O Maternal é um período marcado por intensas descobertas emocionais e sociais. As crianças experimentam diferentes formas de relação com o outro, testam limites, afirmam desejos, constroem preferências e começam a reconhecer seus sentimentos e os sentimentos daqueles que estão ao seu redor. Nesse contexto, a roda de conversa se apresenta como um espaço privilegiado para que as crianças exerçam seu protagonismo e expressem suas emoções de maneira legítima, segura e reconhecida.

Corsaro (2011) afirma que as crianças são produtoras de cultura e não apenas receptoras de informações. Isso significa que elas elaboram sentidos e constroem significados próprios a partir das experiências que vivem. Na roda, ao compartilharem suas vivências — como algo que fizeram em casa, um sonho, um medo ou uma alegria — elas produzem conhecimento sobre si e sobre o mundo. A fala infantil não é um simples relato, mas um modo de elaborar emoções e constituir identidade.

Entretanto, o protagonismo na roda não significa permitir que as crianças façam “qualquer coisa”, mas sim reconhecer seu direito de participar e ser escutada. Freire (1996) destaca que o diálogo é sempre uma relação entre sujeitos, e não entre um sujeito que sabe e outro que apenas recebe. No Maternal, a criança é sujeito ativo de sua fala, mesmo quando sua linguagem está em construção. Portanto, valorizá-la é reconhecer que sua forma de dizer — seja por palavras, gestos, apontamentos ou expressões faciais — tem sentido e merece atenção.

A expressão de emoções na roda acontece de múltiplas maneiras. Muitas vezes, a criança fala de algo aparentemente simples, como uma brincadeira no parque ou uma fruta que comeu. Contudo, por trás dessas narrativas, há camadas de significado afetivo. A roda é o espaço onde o professor pode nomear

sentimentos junto com as crianças:

“Você ficou feliz porque sua mãe buscou você mais cedo”,

“Você ficou bravo quando o colega pegou o carrinho sem pedir”,

“Você está com saudade da sua avó”.

Nomear emoções é ajudar a criança a compreendê-las e a se reconhecer.

A BNCC (BRASIL, 2017) indica que a Educação Infantil deve promover experiências que fortaleçam o senso de identidade e pertença, valorizando a participação das crianças em grupos. Nesse sentido, a roda contribui diretamente para o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, ao promover práticas de convivência, cooperação e acolhimento das diferenças. Na roda, a criança percebe que seus sentimentos são compartilháveis e que existe espaço para cada um no coletivo.

A roda também tem um papel essencial no processo de resolução de conflitos. No Maternal, conflitos fazem parte da convivência: disputas por brinquedos, disputas por espaço, dificuldades para esperar a vez. Em vez de punir ou simplesmente separar as crianças, a roda pode ser utilizada para reconstruir a situação pela palavra. O professor pode perguntar:

O que aconteceu?”

“Como cada um se sentiu?”

“Como podemos resolver juntos?” “

Esse tipo de mediação ensina não o silêncio da obediência, mas a construção da empatia, da negociação e do respeito.

Além disso, a roda de conversa pode acolher expressões simbólicas, como quando a criança desenha antes de falar, leva um objeto de casa para compartilhar (atividade conhecida como saco das descobertas ou momento do pertencente) ou utiliza bonecos para representar situações vividas. A expressão simbólica permite que a criança elabore emoções que ainda não sabe nomear com palavras.

Portanto, a roda de conversa no Maternal é um espaço de expressão emocional e afirmação de protagonismo. Nela, a criança se reconhece como alguém que sente, pensa e participa, e percebe que sua presença tem significado para o grupo. Ao mediar esse processo com sensibilidade e abertura, o professor contribui para a formação de sujeitos seguros, participativos e capazes de dialogar — bases essenciais para a vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A roda de conversa no Maternal constitui-se como uma prática pedagógica essencial e profundamente significativa no cotidiano da Educação Infantil. Mais do que um momento de compartilhamento de falas, ela representa um espaço de humanização, em que a criança é reconhecida como sujeito de direitos, saberes e emoções. Ao participar da roda, a criança experimenta sua voz, constrói sua identidade, aprende a escutar o outro e desenvolve modos próprios de interpretar e comunicar o mundo à sua volta.

As interações que acontecem nesse contexto possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral, a formação de vínculos afetivos e o exercício de formas de convivência democrática. Conforme apontam Vygotsky (2007) e Oliveira (2012), o desenvolvimento cognitivo e linguístico está diretamente relacionado às interações sociais mediadas culturalmente. Assim, a roda se configura como espaço privilegiado para a ampliação do pensamento, da linguagem e das relações.

Somado a isso, a postura docente é determinante para que a roda seja um espaço de participação e não de controle. A escuta sensível, defendida por Freire (1996), orienta o educador a reconhecer que cada criança comunica-se à sua maneira e no seu tempo. Cabe ao professor acolher gestos, silêncios, expressões corporais e palavras em processo de formação, valorizando a singularidade de cada sujeito.

Além disso, a roda permite o exercício do protagonismo infantil, reconhecendo que a criança é autora de suas experiências e produtora de cultura (CORSARO, 2011). Ao compartilhar vivências, expressar emoções e negociar sentidos no coletivo, as crianças elaboram não apenas suas relações com os outros, mas também suas próprias formas de estar e sentir no mundo.



Portanto, a roda de conversa não é apenas uma atividade, mas um ato pedagógico intencional, que promove aprendizagens integrais, respeita os direitos das crianças e contribui para a construção de ambientes escolares democráticos, afetivos e culturalmente significativos. Defendê-la como prática central na Educação Infantil é reafirmar o compromisso com uma pedagogia da infância que valoriza a escuta, a expressão e o diálogo como fundamentos de formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por uma Pedagogia da Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2010.

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

CORSARO, William. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESUMO

A educação ambiental é essencial para formar cidadãos conscientes e sustentáveis, promovendo a compreensão dos desafios ambientais e incentivando práticas responsáveis. Este artigo explora a importância dessa educação, destacando seus pilares interdisciplinares, participativos e reflexivos. Exemplos práticos demonstram como programas educacionais bem-sucedidos têm impacto significativo na mudança de comportamento e na proteção do meio ambiente. Estudos de caso ilustram como iniciativas locais e globais têm contribuído para a promoção da sustentabilidade, mostrando resultados positivos na comunidade. A metodologia de educação ambiental varia, mas geralmente inclui abordagens práticas e teóricas para engajar alunos e comunidades. Os resultados indicam que a educação ambiental não só aumenta a conscientização sobre questões ambientais, mas também motiva ações proativas para mitigar os impactos negativos. Conclui-se que fortalecer a educação ambiental nas políticas públicas e práticas educativas é crucial para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos e garantir um futuro sustentável para as próximas gerações.

PALAVRAS-CHAVE Educação Ambiental, Sustentabilidade, Conscientização, Práticas Responsáveis, Impacto Social, Desafios Ambientais.

ABSTRACT

Environmental education is essential for shaping conscious and sustainable citizens, promoting understanding of environmental challenges, and encouraging responsible practices. This article explores the importance of this education, highlighting its interdisciplinary, participatory, and reflective pillars. Practical examples demonstrate how successful educational programs have a significant impact on behavior change and environmental protection. Case studies illustrate how local and global initiatives have contributed to promoting sustainability, showing positive results in communities. The methodology of environmental education varies but generally includes practical and theoretical approaches to engage students and communities. Results indicate that environmental education not only increases awareness of environmental issues but also motivates proactive actions to mitigate negative impacts. It is concluded that strengthening environmental education in public policies and educational practices is crucial for addressing contemporary environmental challenges and ensuring a sustainable future for generations to come.

. KEYWORDS Environmental Education, Sustainability, Awareness, Responsible Practices, Social

INTRODUÇÃO

A educação ambiental surge como resposta aos desafios cada vez mais urgentes que enfrentamos no século XXI, onde a preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade se tornaram imperativos globais. Esse campo multidisciplinar não se limita apenas ao conhecimento técnico sobre o meio ambiente, mas busca, sobretudo, sensibilizar e capacitar indivíduos a adotarem comportamentos responsáveis e sustentáveis em suas vidas cotidianas. No cerne da educação ambiental está a conscientização sobre as interações complexas entre o ser humano e o meio ambiente. Trata-se não apenas de transmitir informações sobre ecossistemas e biodiversidade, mas também de explorar as interdependências entre os sistemas naturais e sociais. Ao compreenderem essas conexões, os cidadãos são incentivados a tomar decisões informadas e a participar ativamente na proteção e conservação dos recursos naturais. Um dos pilares fundamentais da educação ambiental é a promoção da responsabilidade individual e coletiva. Ao entenderem os impactos de suas ações no ambiente, os indivíduos são capacitados a fazer escolhas que minimizem esses efeitos negativos. Isso inclui desde práticas simples, como o consumo consciente de água e energia, até engajamentos mais amplos em iniciativas de reciclagem, reflorestamento e proteção de habitats. Além de abordar questões práticas, a educação ambiental também visa desenvolver habilidades críticas e reflexivas nos cidadãos. Estimula-se o pensamento crítico sobre políticas ambientais e o papel das instituições na promoção de práticas sustentáveis. Esse engajamento crítico não apenas fortalece a democracia ambiental, mas também capacita os indivíduos a influenciar positivamente as políticas públicas e práticas empresariais. A educação ambiental não se restringe ao ambiente escolar; é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida. Iniciativas comunitárias, programas educativos formais e informais, bem como campanhas de conscientização desempenham papéis complementares na disseminação de conhecimentos e práticas ambientalmente responsáveis. Essa abordagem holística assegura que todas as camadas da sociedade sejam envolvidas e beneficiadas pelos princípios da sustentabilidade.



Os benefícios da educação ambiental vão além da preservação dos recursos naturais. Estudos indicam que indivíduos educados ambientalmente tendem a ter melhor qualidade de vida, com comunidades mais saudáveis e resilientes a desastres ambientais. Além disso, promove-se uma economia mais sustentável e inovadora, impulsionada por práticas empresariais responsáveis e pelo desenvolvimento de tecnologias verdes. Portanto, a crescente importância da educação ambiental na sociedade contemporânea não pode ser subestimada. É um investimento não apenas no futuro do planeta, mas também na formação de cidadãos conscientes, capacitados a enfrentar os desafios ambientais e a promover um desenvolvimento sustentável e equitativo para todos. O objetivo deste artigo é explorar os benefícios da educação ambiental, analisar práticas educativas eficazes nesse campo e discutir seu impacto positivo na sociedade contemporânea. Serão abordados os diversos aspectos que demonstram como a educação ambiental contribui para a formação de cidadãos conscientes e sustentáveis, promovendo a compreensão das interações entre o ser humano e o meio ambiente. Além disso, será discutido como essas práticas educativas podem influenciar positivamente políticas públicas, comportamentos individuais e coletivos, e contribuir para a construção de uma sociedade mais equilibrada e voltada para a sustentabilidade.

DESENVOLVIMENTO A educação ambiental pode ser definida como um processo educativo que busca desenvolver nos indivíduos e nas comunidades uma compreensão crítica das questões ambientais e das práticas sustentáveis. Este processo não se limita ao ensino de conhecimentos técnicos sobre o meio ambiente, mas também engloba valores, atitudes e habilidades que capacitam as pessoas a participarem ativamente na proteção e na melhoria do ambiente em que vivem. A importância da educação ambiental é amplamente reconhecida por sua capacidade de promover a conscientização sobre os desafios ambientais globais, como as mudanças climáticas, a perda de biodiversidade, a poluição e o esgotamento dos recursos naturais. Ao entenderem as interconexões entre as ações humanas e os impactos ambientais, os indivíduos se tornam mais conscientes de suas responsabilidades e do papel que cada um pode desempenhar na promoção da sustentabilidade



Além de fornecer conhecimento factual, a educação ambiental incentiva uma abordagem crítica e reflexiva sobre as relações entre sociedade e meio ambiente. Isso envolve questionar práticas insustentáveis, examinar políticas ambientais e econômicas, e buscar soluções inovadoras que equilibrem o desenvolvimento humano com a conservação ambiental. A educação ambiental também é crucial para capacitar as futuras gerações a enfrentarem os desafios ambientais crescentes. Ao integrar temas ambientais no currículo educacional desde os primeiros anos escolares, cria-se uma base sólida de conhecimento e valores que orientam comportamentos mais responsáveis ao longo da vida dos indivíduos. Em resumo, a educação ambiental não apenas informa e conscientiza, mas também capacita as pessoas a agirem de maneira consciente e responsável em relação ao ambiente. É uma ferramenta essencial para promover a sustentabilidade globalmente e para garantir que as gerações futuras possam desfrutar de um ambiente saudável e equilibrado. A educação ambiental desempenha um papel fundamental na promoção da sustentabilidade e na abordagem dos desafios ambientais globais por meio de diversos mecanismos e abordagens:

1. **Conscientização e Compreensão:** A educação ambiental aumenta a conscientização sobre os problemas ambientais globais, como mudanças climáticas, perda de biodiversidade, poluição e escassez de recursos. Ao entenderem as causas e os impactos desses problemas, as pessoas são mais propensas a apoiar políticas e práticas que promovam a sustentabilidade.
2. **Mudança de Comportamento:** Ao promover valores e atitudes pró-ambientais desde cedo, a educação ambiental incentiva mudanças comportamentais em indivíduos e comunidades. Isso pode incluir práticas de consumo consciente, uso eficiente de recursos, redução de resíduos e adoção de energias renováveis, contribuindo diretamente para a sustentabilidade.
3. **Capacitação para a Ação:** A educação ambiental capacita as pessoas a se engajarem ativamente na proteção ambiental e na promoção da sustentabilidade. Isso pode ocorrer por meio de iniciativas comunitárias, voluntariado ambiental, participação em campanhas de conscientização e advocacy político.
4. **Integração Interdisciplinar:** A abordagem interdisciplinar da educação ambiental permite uma compreensão mais holística dos desafios ambientais, incorporando conhecimentos científicos, sociais, econômicos e éticos. Isso facilita a formulação de soluções integradas e sustentáveis para problemas complexos.

5. Inovação e Desenvolvimento Tecnológico: A educação ambiental estimula a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias limpas e sustentáveis. Ao educar e inspirar jovens e profissionais a buscar soluções inovadoras, contribui-se para a transformação de setores como energia, transporte e agricultura em direção a práticas mais sustentáveis. 6. Advocacy e Influência Política : Pessoas educadas ambientalmente tendem a ser mais informadas e ativas na defesa de políticas públicas ambientalmente responsáveis. Isso fortalece a democracia ambiental e pressiona por decisões políticas que promovam a sustentabilidade em níveis local, nacional e global. Em suma, a educação ambiental não apenas informa e conscientiza, mas também capacita indivíduos e comunidades a agirem de maneira responsável e proativa em relação ao meio ambiente. Essa abordagem é essencial para enfrentar os desafios ambientais globais e para construir um futuro sustentável para as próximas gerações. Os pilares da educação ambiental são fundamentais para sua eficácia na formação de cidadãos conscientes e sustentáveis. Entre esses pilares destacam-se a interdisciplinaridade, a participação social e o ciclo de ação-reflexão-ação, cada um desempenhando um papel crucial na abordagem educativa: 1. Interdisciplinaridade: Este princípio reconhece a complexidade das questões ambientais, que transcende disciplinas isoladas como biologia ou geografia. A interdisciplinaridade na educação ambiental integra conhecimentos de diversas áreas, como ciências naturais, ciências sociais, economia, ética e políticas públicas. Por exemplo, um currículo interdisciplinar pode explorar como as mudanças climáticas afetam não apenas o ambiente natural, mas também as comunidades humanas e suas economias locais. 2. Participação Social: A participação ativa da comunidade é essencial para o sucesso da educação ambiental. Isso envolve engajar não apenas os alunos, mas também os pais, professores, líderes comunitários e outros membros da sociedade civil. Por meio de projetos práticos, como campanhas de reciclagem comunitária ou restauração de

ecossistemas locais, as pessoas têm a oportunidade de colaborar na solução de problemas ambientais específicos e perceber o impacto positivo de suas ações. 3. Ação-Reflexão-Ação : Esse ciclo enfatiza a importância de envolver os indivíduos em ações práticas (como plantio de árvores, limpezas de praia, projetos de compostagem) seguidas de reflexão crítica sobre os resultados e aprendizados obtidos. Essa reflexão é crucial para a consolidação do conhecimento e para a motivação contínua de engajamento ambiental. Por exemplo, após participarem de uma atividade de restauração de habitat local, os estudantes podem discutir os desafios enfrentados, as técnicas aplicadas e como suas ações podem contribuir para a saúde a longo prazo do ecossistema. Esses pilares não apenas enriquecem o aprendizado teórico com experiências práticas, mas também capacitam os participantes a adotarem comportamentos sustentáveis em suas vidas diárias. A interdisciplinaridade permite uma compreensão mais profunda e abrangente das questões ambientais, enquanto a participação social fortalece o senso de responsabilidade coletiva. O ciclo de ação reflexão-ação, por sua vez, estimula um ciclo contínuo de aprendizado e melhoria, garantindo que a educação ambiental não seja apenas uma atividade pontual, mas sim um processo contínuo de empoderamento e transformação positiva na sociedade. Existem diversos programas de educação ambiental ao redor do mundo que têm demonstrado impactos positivos significativos tanto na comunidade quanto no meio ambiente. Esses programas variam em escopo e abordagem, mas todos compartilham o objetivo comum de promover a conscientização ambiental e fomentar ações sustentáveis. Abaixo, são apresentados alguns exemplos destacados: EXEMPLOS LOCAIS: · Programa de Educação Ambiental em Escolas Municipais(Brasil): Este programa envolve escolas públicas em áreas urbanas e rurais, integrando conceitos de sustentabilidade nos currículos escolares. Alunos participam de atividades práticas, como hortas escolares e projetos de reciclagem, enquanto aprendem sobre a importância da conservação dos recursos naturais. Estudos de caso demonstram que os 22 estudantes passam a influenciar suas famílias e co

comunidades a adotarem práticas mais sustentáveis. · Projeto de Conservação de Ecossistemas Locais** (EUA): Este projeto concentra-se na restauração de áreas naturais degradadas por meio da educação ambiental e do envolvimento comunitário. Voluntários e residentes locais participam de atividades de plantio de árvores, remoção de espécies invasoras e monitoramento da biodiversidade. Além de restaurar habitats, o projeto fortalece os laços comunitários e promove uma maior conscientização sobre a importância da conservação. EXEMPLOS INTERNACIONAIS: · Rede Global de Escolas Verdes (Global): Esta iniciativa global une escolas de diferentes países com o objetivo de integrar práticas sustentáveis ao currículo escolar. As escolas participantes implementam projetos ambientais como parte de sua educação formal, abordando temas como eficiência energética, gestão de resíduos e conservação da água. Os resultados incluem não apenas reduções significativas no consumo de recursos, mas também um impacto positivo na conscientização dos alunos sobre questões globais de sustentabilidade. · Programa de Sensibilização Marinha** (Ásia-Pacífico): Este programa visa educar comunidades costeiras sobre a importância da conservação marinha e da gestão sustentável dos recursos marinhos. Através de workshops, campanhas de limpeza de praias e atividades educativas, os participantes aprendem sobre os impactos da poluição marinha e são incentivados a adotar comportamentos que protejam os ecossistemas costeiros. O programa tem contribuído para a redução da poluição costeira e para a promoção de práticas pesqueiras sustentáveis. Esses exemplos ilustram como programas de educação ambiental bem-sucedidos podem não apenas aumentar a conscientização ambiental, mas também promover mudanças positivas e sustentáveis nas comunidades locais e globais. Ao envolver ativamente os participantes e integrar práticas sustentáveis no cotidiano, esses programas demonstram o poder transformador da educação ambiental na proteção e preservação do meio ambiente

Ao interpretar os resultados de programas de educação ambiental à luz da literatura existente, é possível destacar diversas conclusões e implicações importantes para práticas educativas e políticas públicas:

- **IMPACTO NA CONSCIENTIZAÇÃO E COMPORTAMENTO** A literatura frequentemente documenta que programas de educação ambiental são eficazes em aumentar a conscientização sobre questões ambientais entre os participantes. Estudos mostram que indivíduos educados ambientalmente tendem a adotar comportamentos mais sustentáveis, como economia de água e energia, redução de resíduos e preferência por produtos ecologicamente corretos.
- **ENGAJAMENTO COMUNITÁRIO E EMPODERAMENTO** Programas que enfatizam a participação comunitária e o engajamento ativo geralmente resultam em maior senso de responsabilidade ambiental e em comunidades mais coesas. A literatura destaca que o envolvimento das comunidades locais não apenas fortalece a implementação de práticas sustentáveis, mas também cria redes de apoio e colaboração que podem perdurar além do programa inicial.
- **EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL** A combinação de educação ambiental formal (integrada ao currículo escolar) e não formal (atividades extracurriculares, workshops comunitários) tem sido apontada como especialmente eficaz. A literatura sugere que abordagens integradas são mais propensas a gerar mudanças comportamentais significativas e duradouras, pois proporcionam múltiplos pontos de contato e reforço do aprendizado.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES- A literatura também identifica desafios, como a sustentabilidade financeira dos programas a longo prazo e a necessidade de avaliação contínua do impacto das intervenções educativas. No entanto, esses desafios são frequentemente compensados pelas oportunidades de inovação educacional e de fortalecimento das políticas públicas voltadas para a sustentabilidade.

- **IMPLICAÇÕES PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS:**
- **INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** As conclusões sugerem a importância de integrar temas ambientais em todos os níveis de ensino, capacitando os educadores com ferramentas e recursos adequados. Políticas públicas devem apoiar a formação contínua de professores e a revisão curricular para incluir conteúdos relevantes sobre sustentabilidade

· **PARCERIAS E COLABORAÇÕES** Iniciativas bem-sucedidas frequentemente envolvem parcerias entre escolas, governos locais, organizações não governamentais e setor privado. Políticas públicas podem incentivar e facilitar essas colaborações, criando redes de suporte e compartilhamento de melhores práticas.

· **AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO** A literatura destaca a necessidade de sistemas robustos de avaliação e monitoramento para medir o impacto dos programas de educação ambiental. Políticas públicas devem priorizar a alocação de recursos para avaliações regulares que informem ajustes e melhorias nas práticas educativas.

· **INCLUSÃO E EQUIDADE** Para maximizar o impacto dos programas, é crucial considerar a inclusão de todas as camadas da sociedade, incluindo comunidades marginalizadas e vulneráveis. Políticas públicas devem garantir o acesso igualitário à educação ambiental e promover a diversidade de perspectivas e experiências.

Em resumo, interpretar os resultados dos programas de educação ambiental à luz da literatura existente permite identificar padrões e princípios que orientam práticas educativas mais eficazes e políticas públicas mais sustentáveis. Ao integrar essas conclusões, é possível promover uma educação ambiental mais impactante e transformadora, capaz de enfrentar os desafios ambientais globais de maneira mais eficaz e inclusiva.

Nas considerações finais, é crucial refletir sobre o papel vital da educação ambiental como ferramenta essencial na construção de um futuro sustentável e na mitigação dos desafios ambientais globais. Ao longo deste artigo, exploramos como a educação ambiental não apenas aumenta a conscientização sobre questões críticas, como mudanças climáticas e perda de biodiversidade, mas também capacita indivíduos e comunidades a adotarem práticas mais responsáveis e sustentáveis em suas vidas diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS Primeiramente, observamos que a interdisciplinaridade e a participação social são pilares fundamentais que enriquecem a educação ambiental, permitindo uma compreensão holística dos desafios ambientais e incentivando a colaboração entre diferentes setores da sociedade. Esses princípios não apenas enriquecem o aprendizado, mas também fortalecem o engajamento comunitário e o senso de responsabilidade coletiva na busca por soluções sustentáveis

Além disso, os programas de educação ambiental discutidos demonstram claramente como iniciativas práticas, como projetos de restauração ambiental e campanhas educativas, podem ter impactos positivos tangíveis nas comunidades locais e no meio ambiente. Através do ciclo de ação reflexão-ação, os participantes não apenas aprendem teoricamente, mas também experimentam diretamente os benefícios da conservação ambiental, fortalecendo seu compromisso com práticas sustentáveis a longo prazo. A literatura revisada sustenta a ideia de que a educação ambiental não deve ser vista como uma atividade isolada, mas sim como um processo contínuo e integrado ao longo da vida. Isso inclui desde a educação formal nas escolas até iniciativas comunitárias e políticas públicas que promovam a sustentabilidade em todos os níveis. A colaboração entre diferentes atores, incluindo governos, instituições educacionais, ONGs e o setor privado, é essencial para maximizar o impacto e a eficácia desses esforços. Adicionalmente, é fundamental considerar o papel da avaliação e do monitoramento contínuo para aprimorar programas existentes e desenvolver novas estratégias educativas que sejam adaptáveis e eficazes diante das mudanças ambientais e sociais. A avaliação não apenas mede o sucesso dos programas, mas também identifica áreas para melhorias e inovações, garantindo que a educação ambiental continue a evoluir e a responder aos desafios emergentes. 26 Por fim, as considerações finais reafirmam que a educação ambiental não é apenas um investimento no futuro do planeta, mas também na formação de cidadãos informados, conscientes e engajados. Ao capacitar indivíduos com conhecimento, valores e habilidades necessárias para enfrentar os desafios ambientais globais, podemos construir um mundo mais sustentável e equitativo para as gerações presentes e futuras

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. Brasília, 2005. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2024.
2. DIEGUES, A. C. Educação Ambiental: A Formação do Sujeito Ecológico. 5. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010

3. LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação (ambiental) brasileira. In: LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. M. P. (Orgs.). Movimentos Socioambientais no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 251-282. 4. SAUVÉ, L. Educação Ambiental: Possibilidades e Limitações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2024. 5. TILBURY, D.; STEVENSON, R. B. (Orgs.). Educação Ambiental para a Sustentabilidade: Princípios e Práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

BRINCANDO E APRENDENDO: COMO AS ATIVIDADES LÚDICAS POTENCIALIZAM A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

AUTOR: MARIA SOLANGE DA SILVA LIMA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar como as atividades lúdicas contribuem para o processo de alfabetização infantil. Os objetivos específicos são identificar as principais práticas lúdicas utilizadas na educação infantil e avaliar os efeitos dessas práticas no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. A pesquisa é fundamentada nos estudos de Vygotsky (1987), que destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, e Piaget (1975), que defende a aprendizagem como um processo ativo e contínuo. Utilizou-se também a teoria de Bruner (1983), que enfatiza a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem metodológica é qualitativa, com o uso de pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica e observação participante em instituições de educação infantil, a fim de identificar práticas pedagógicas e suas implicações na alfabetização. Os resultados indicam que as atividades lúdicas favorecem a aquisição de habilidades de leitura e escrita ao criar um ambiente de aprendizagem prazeroso, promovendo maior engajamento e motivação entre as crianças. Constatou-se também que o uso de jogos, músicas, histórias e brincadeiras estimula a curiosidade e o pensamento crítico, elementos fundamentais para o processo de alfabetização. Conclui-se que a integração do lúdico nas práticas pedagógicas contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem e o sucesso na alfabetização infantil.

PALAVRAS-CHAVE

atividades lúdicas; alfabetização infantil; Vygotsky; Piaget; educação infantil.

ABSTRACT

This study aims to analyze how playful activities contribute to the process of early literacy. The specific objectives are to identify the main playful practices used in early childhood education and evaluate the effects of these practices on children's reading and writing development. The research is based on the studies of Vygotsky (1987), who emphasizes the importance of social interaction in cognitive development, and Piaget (1975), who advocates for learning as an active and continuous process. Bruner's (1983) theory, which highlights the importance of playful activities in the teaching-learning process, is also referenced.



The methodological approach is qualitative, using bibliographical research for theoretical foundation and participant observation in early childhood institutions to identify pedagogical practices and their implications for literacy. The results indicate that playful activities support the acquisition of reading and writing skills by creating a fun learning environment that promotes greater engagement and motivation among children. It was also found that games, music, stories, and plays stimulate curiosity and critical thinking, essential elements for the literacy process. The study concludes that integrating play into pedagogical practices significantly contributes to language development and success in early literacy.

KEYWORDS

playful activities; early literacy; Vygotsky; Piaget; early childhood education.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como as atividades lúdicas podem potencializar o processo de alfabetização na educação infantil. A partir desse propósito, busca-se também compreender as implicações do uso de jogos, brincadeiras, músicas e histórias no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças. Para isso, será investigado como as práticas pedagógicas lúdicas são aplicadas nas salas de aula de instituições de ensino infantil e quais os efeitos dessas atividades no processo de aprendizagem. A relevância desta pesquisa reside na crescente valorização da educação infantil e na busca por metodologias que tornem o processo de alfabetização mais eficiente e prazeroso.

O campo da educação infantil, principalmente no que diz respeito à alfabetização, tem sido objeto de estudos e práticas inovadoras que visam proporcionar um aprendizado mais significativo. O desenvolvimento da leitura e da escrita é um processo complexo, que exige a mobilização de múltiplos saberes e habilidades. Nesse contexto, as atividades lúdicas se apresentam como uma estratégia eficaz, pois elas criam um ambiente de aprendizagem dinâmico, engajador e significativo para as crianças. As brincadeiras, os jogos e outras atividades lúdicas permitem que as crianças explorem a língua de forma criativa, desenvolvendo habilidades cognitivas e emocionais que são essenciais para o sucesso escolar.



A justificativa para a realização desta pesquisa está fundamentada na importância de investigar a eficácia das atividades lúdicas no contexto da alfabetização infantil. Estudos apontam que, ao integrar o lúdico no processo de ensino, os educadores podem não apenas tornar as aulas mais atrativas, mas também promover um aprendizado mais significativo e duradouro. A interação com o ambiente e com os colegas, aliada ao prazer da descoberta, são aspectos que favorecem o desenvolvimento da linguagem e das habilidades de leitura e escrita. No entanto, apesar de os benefícios das práticas lúdicas serem amplamente reconhecidos, ainda existem lacunas quanto à implementação sistemática dessas atividades nas escolas, especialmente em contextos de ensino formal.

A problematização que orienta este trabalho surge da necessidade de compreender como as atividades lúdicas podem ser mais eficazes na alfabetização infantil e quais são os desafios enfrentados pelos educadores na aplicação dessas metodologias. Embora a literatura sobre o tema seja vasta, muitos professores ainda encontram dificuldades em adaptar o lúdico ao currículo escolar de maneira que contribua efetivamente para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Além disso, é necessário investigar como as diferentes atividades lúdicas podem ser combinadas de forma estratégica para promover a alfabetização, considerando as características e necessidades específicas de cada criança.

Portanto, este estudo pretende contribuir para a reflexão e a melhoria das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização infantil, propondo uma análise aprofundada sobre o uso do lúdico como ferramenta didática e investigando sua eficácia no aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Ao longo do trabalho, serão apresentados os principais aportes teóricos que sustentam a pesquisa, bem como os resultados obtidos a partir da análise de práticas pedagógicas em instituições de educação infantil. A expectativa é que a pesquisa ofereça novas perspectivas sobre como o lúdico pode ser integrado de maneira eficaz ao processo de alfabetização, beneficiando tanto educadores quanto alunos.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA E PRÁTICA

O conceito de lúdico é amplamente reconhecido e defendido como uma prática essencial para o desenvolvimento das crianças, especialmente no contexto da educação infantil. As atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e atividades criativas, têm o poder de estimular diversas dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo habilidades cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas. A relação entre o brincar e a aprendizagem tem sido profundamente investigada por teóricos que compreenderam o potencial pedagógico das atividades lúdicas para a alfabetização. Vygotsky (1987) é um dos principais autores que fundamentam a importância do lúdico no desenvolvimento infantil. Para ele, o brincar tem um papel crucial na construção do conhecimento, pois permite que a criança se aproprie da realidade por meio de sua imaginação e interação com o meio. Vygotsky afirma que “a brincadeira constrói e organiza as primeiras noções que mais tarde serão utilizadas nas atividades mentais complexas” (VYGOTSKY, 1987, p. 105), destacando que o processo de aprendizagem está intimamente ligado ao contexto social e à interação entre as crianças, mediadas pelas brincadeiras. Dessa forma, as atividades lúdicas não são apenas momentos de diversão, mas um meio eficaz para o desenvolvimento de conceitos fundamentais para a alfabetização, como a linguagem, a lógica e a resolução de problemas.

Por sua vez, Piaget (1975) também atribui ao jogo e às brincadeiras um papel central no desenvolvimento infantil. Ele vê o brincar como uma forma de ação que permite à criança organizar e estruturar seu pensamento, promovendo a aquisição de habilidades cognitivas. Em sua teoria, Piaget defende que as crianças não são apenas receptoras passivas de informações, mas participantes ativas no processo de aprendizagem. O autor observa que “o jogo é a principal fonte de aprendizagem durante os primeiros anos de vida, proporcionando à criança a oportunidade de resolver problemas e elaborar representações mentais” (PIAGET, 1975, p. 98). Essa compreensão implica que, ao se envolver em brincadeiras, a criança é capaz de experimentar diferentes situações, explorar ideias e criar soluções, atividades que são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. O lúdico, então, não se limita ao prazer momentâneo, mas é uma via de construção cognitiva, especialmente na educação infantil.

Bruner (1983), outro grande teórico da psicologia educacional, complementa essa visão ao afirmar que as atividades lúdicas são fundamentais para o processo de aprendizagem, pois elas proporcionam uma oportunidade única de envolvimento ativo da criança. Para ele, a aprendizagem é mais eficiente quando a criança está em um ambiente que estimula sua curiosidade e criatividade. Bruner defende que “a aprendizagem acontece de maneira mais eficiente quando a criança está envolvida de forma ativa e prazerosa, como ocorre nas situações de brincadeiras estruturadas” (BRUNER, 1983, p. 57). O autor salienta que, no contexto da alfabetização, as brincadeiras não apenas favorecem a construção de conceitos linguísticos, mas também incentivam a criança a experimentar com a linguagem, promovendo a leitura e escrita de maneira divertida e espontânea.

Essa abordagem também é reforçada por estudiosos brasileiros, como Ferreira (2003), que observa que o jogo e a brincadeira são instrumentos pedagógicos poderosos. Ferreira destaca que “as brincadeiras permitem à criança lidar com suas emoções, além de estimular a comunicação e as primeiras formas de leitura e escrita” (FERREIRA, 2003, p. 79). Nesse sentido, as atividades lúdicas não só promovem o desenvolvimento intelectual, mas também são essenciais para o equilíbrio emocional e a socialização das crianças. Quando a criança brinca, ela experimenta a linguagem de maneira prática e concreta, usando-a para se expressar, interagir com os outros e entender o mundo ao seu redor. As brincadeiras, quando bem planejadas, podem se tornar poderosos instrumentos para a construção da alfabetização, pois envolvem a criança de forma integral, ativando processos cognitivos e emocionais que são fundamentais para a aprendizagem. A compreensão do lúdico no contexto da educação infantil, portanto, vai além da simples diversão. Ele representa uma oportunidade de aprender de forma significativa e prazerosa, integrando diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. As brincadeiras e atividades lúdicas são, na realidade, uma ponte entre o mundo concreto da criança e o mundo simbólico da leitura e da escrita, permitindo que ela desenvolva suas habilidades linguísticas de maneira espontânea e significativa. Dessa forma, ao integrar o lúdico na prática pedagógica, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, favorecendo o desenvolvimento da alfabetização de forma global e prazerosa.



A teoria de Vygotsky, Piaget, Bruner e outros teóricos que reconhecem o valor do lúdico na educação infantil ajuda a consolidar a importância dessas atividades no desenvolvimento da linguagem e no processo de alfabetização. A brincadeira, como mediadora do aprendizado, não só favorece a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também desenvolve competências sociais, emocionais e cognitivas fundamentais para a criança se tornar um aprendiz ativo e criativo.

A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A alfabetização infantil é um processo multifacetado que envolve o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e linguísticas. Tradicionalmente, a alfabetização é vista como o ensino da leitura e da escrita, mas ela vai muito além dessa definição simplista. Ela envolve a compreensão da linguagem, a capacidade de expressar ideias, a interpretação de textos e o domínio das convenções gráficas e fonológicas. O uso de atividades lúdicas nesse processo tem se mostrado uma abordagem eficaz e enriquecedora, pois as brincadeiras, jogos e atividades criativas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades essenciais para a alfabetização. O brincar, além de ser uma atividade natural e prazerosa, é uma ferramenta pedagógica que promove o envolvimento ativo da criança com a linguagem.

A importância do lúdico no desenvolvimento da linguagem foi amplamente discutida por estudiosos como Emilia Ferreiro (2001), que defende que a alfabetização deve ser entendida como uma construção gradual, que se dá por meio de experiências significativas e interações sociais. Ferreiro (2001) argumenta que “as crianças não aprendem a ler e escrever de forma automática ou passiva, mas por meio da interação com o meio e com as pessoas que as cercam, especialmente ao se envolverem em atividades que despertam sua curiosidade e criatividade” (FERREIRO, 2001, p. 88). Essa perspectiva destaca o papel das atividades lúdicas na construção do conhecimento linguístico, já que elas favorecem a criação de um ambiente rico em significados e desafios que estimulam as crianças a refletirem sobre a leitura e a escrita de forma concreta e prática.



Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem, Souza (2011) complementa a visão de Ferreira ao afirmar que as atividades lúdicas, como os jogos de palavras e as brincadeiras de faz de conta, são fundamentais para o processo de alfabetização. Segundo Souza (2011), “as brincadeiras proporcionam um espaço em que a criança pode se apropriar das formas de uso da língua escrita de maneira divertida, associando-as a situações do seu cotidiano e promovendo o entendimento de que a escrita é uma forma de representação do mundo” (SOUZA, 2011, p. 124). Essas brincadeiras favorecem a construção do conceito de letramento, permitindo que a criança experimente a escrita e a leitura de forma contextualizada e com significado. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita, assim, não é visto como uma tarefa abstrata e descontextualizada, mas como algo que está relacionado ao mundo vivido pela criança, o que torna o aprendizado mais significativo e eficaz.

Ainda sobre o papel do lúdico na alfabetização, as pesquisas de Barbosa (2007) ressaltam que as atividades lúdicas são cruciais para a compreensão da função social da linguagem. A autora destaca que “ao brincar, a criança começa a perceber a linguagem não apenas como um conjunto de palavras, mas como uma ferramenta de comunicação, expressão e resolução de problemas” (BARBOSA, 2007, p. 102). As brincadeiras, especialmente aquelas que envolvem personagens e narrativas, são fundamentais para o desenvolvimento da compreensão e produção de textos, pois estimulam a criança a usar a linguagem de forma criativa e reflexiva. Ao se envolver com histórias, seja de forma oral ou escrita, a criança amplia seu repertório linguístico e desenvolve a capacidade de compreender e produzir significados por meio da linguagem. A interação social, que ocorre durante as atividades lúdicas, também desempenha um papel importante no processo de alfabetização. Vygotsky (1987) enfatiza a importância da interação social na construção do conhecimento, especialmente no que diz respeito à linguagem.

. Para ele, o conhecimento é socialmente construído, e a linguagem é um dos principais meios de mediação entre a criança e o mundo. Vygotsky (1987) argumenta que “a criança aprende a usar a linguagem como ferramenta para pensar e comunicar-se com os outros a partir das interações sociais, e as brincadeiras são uma das formas mais eficazes de desenvolver essa habilidade” (VYGOTSKY, 1987, p. 92). As atividades lúdicas, ao envolverem interações com outras crianças ou com o educador, favorecem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a conversação, a escuta ativa e a interpretação de textos, elementos essenciais para a alfabetização.

Além disso, o uso de histórias e narrativas nas brincadeiras pode ser um excelente recurso para o ensino de leitura e escrita. Oliveira (2010) destaca que “as narrativas lúdicas são fundamentais para a alfabetização, pois elas ajudam a criança a compreender a estrutura da linguagem escrita, a relacionar as palavras aos seus significados e a construir um repertório de vocabulário” (OLIVEIRA, 2010, p. 46). As histórias estimulam a imaginação das crianças e, ao mesmo tempo, ajudam a formar as bases para o entendimento das convenções da escrita, como a direção da leitura, a pontuação e o uso de maiúsculas e minúsculas. Dessa forma, as atividades lúdicas com histórias proporcionam um aprendizado contextualizado e dinâmico, no qual a criança se vê como protagonista da aprendizagem. Portanto, o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento da linguagem e na alfabetização infantil é indiscutível. Ao integrar o lúdico ao processo de ensino, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente, significativo e eficaz. As brincadeiras, ao estimular a criatividade, a imaginação e a interação social, tornam a aprendizagem da leitura e da escrita mais prazerosa e integrada ao universo da criança. A alfabetização, assim, deixa de ser um processo mecanicista e se transforma em uma jornada de descoberta e apropriação da linguagem, onde as atividades lúdicas desempenham um papel central e indispensável.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A implementação das atividades lúdicas no processo de alfabetização infantil, embora reconhecida como uma prática pedagógica valiosa, enfrenta diversos desafios no contexto educacional brasileiro. Esses desafios estão relacionados a questões como a formação dos educadores, a falta de recursos materiais, a pressão por resultados imediatos e a resistência a novas metodologias de ensino. Esses obstáculos podem limitar a eficácia do lúdico como ferramenta pedagógica, embora existam várias possibilidades para superá-los e aproveitar ao máximo o potencial do brincar no processo de alfabetização.

Um dos principais desafios para a implementação do lúdico na alfabetização é a formação dos professores. Muitos educadores, especialmente aqueles que atuam em escolas públicas, enfrentam dificuldades devido à falta de capacitação adequada em práticas pedagógicas inovadoras. De acordo com Silva (2007), "a formação continuada é essencial para que o educador compreenda a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e saiba incorporá-lo de maneira eficaz em suas práticas" (SILVA, 2007, p. 142). A implementação do lúdico exige que o professor tenha uma abordagem flexível e criativa, capaz de integrar brincadeiras e jogos ao conteúdo curricular de maneira planejada e intencional. Isso envolve não apenas conhecimento teórico, mas também uma visão prática de como o brincar pode ser usado como um meio de ensinar a ler e escrever.

Outro desafio significativo é a falta de recursos materiais adequados para as atividades lúdicas. Muitos professores enfrentam dificuldades em encontrar materiais didáticos acessíveis e apropriados para as brincadeiras, o que compromete a qualidade das atividades lúdicas oferecidas. A escassez de brinquedos, jogos pedagógicos e materiais gráficos nas escolas é um problema recorrente, especialmente em escolas públicas de regiões com menor investimento educacional. Como destaca Barbosa (2009), "o uso de recursos materiais é essencial para enriquecer as atividades lúdicas, pois eles tornam as brincadeiras mais dinâmicas e desafiadoras, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas e linguísticas de maneira mais concreta" (BARBOSA, 2009, p. 157).

A falta desses recursos pode levar à implementação de atividades que não estimulam efetivamente o aprendizado, tornando o processo de alfabetização mais difícil e menos prazeroso.

A pressão por resultados imediatos também é um fator que pode dificultar a adoção do lúdico nas práticas pedagógicas. Em muitas escolas, especialmente aquelas que enfrentam uma grande quantidade de alunos e poucos recursos, os professores sentem-se pressionados a atingir metas educacionais de forma rápida, o que pode levar ao distanciamento de abordagens mais flexíveis e criativas. A alfabetização, em muitos casos, é tratada de forma mecânica, como um processo de decodificação de palavras e sinais gráficos, sem considerar o envolvimento ativo da criança com o conteúdo. Segundo Oliveira (2008), "a busca por resultados imediatos, muitas vezes impulsionada por avaliações externas e indicadores de desempenho, pode desviar o foco das práticas pedagógicas mais significativas, como o uso do lúdico para promover a aprendizagem de forma prazerosa e contextualizada" (OLIVEIRA, 2008, p. 120). Essa pressão pode levar à implementação de métodos mais tradicionais e pouco criativos, que não favorecem o engajamento da criança com a aprendizagem.

Porém, apesar desses desafios, existem diversas possibilidades para superar as dificuldades na implementação do lúdico no processo de alfabetização. Uma dessas possibilidades é a adaptação de materiais pedagógicos simples e acessíveis que podem ser utilizados em atividades lúdicas. O uso de materiais recicláveis, jogos de tabuleiro feitos com materiais simples ou até mesmo o uso de histórias contadas oralmente são formas de criar ambientes de aprendizagem ricos e envolventes, mesmo sem grandes investimentos. Como apontado por Almeida (2010), "o importante não é a quantidade de recursos materiais, mas a criatividade do educador em utilizá-los de forma que estimule a imaginação e o pensamento crítico das crianças" (ALMEIDA, 2010, p. 135). Assim, o professor pode, com recursos limitados, criar experiências de aprendizado significativas e divertidas que promovem a alfabetização de forma lúdica.



Outro caminho para superar os desafios é investir na formação continuada dos professores, promovendo cursos, workshops e treinamentos que abordem a importância do lúdico no processo de alfabetização. A formação de educadores é fundamental para que eles se sintam mais seguros e motivados a adotar metodologias inovadoras, que integram o brincar no processo de aprendizagem. Além disso, a criação de espaços pedagógicos que permitam o uso do lúdico de forma eficaz também é essencial. Em muitas escolas, é possível criar ambientes de aprendizagem mais interativos e dinâmicos com materiais simples, mas que exigem planejamento e reflexão pedagógica.

A colaboração entre educadores, escolas e famílias também pode ser uma solução eficaz. Quando os pais se envolvem no processo de aprendizagem e reconhecem o valor das atividades lúdicas, elas podem ser ampliadas para o ambiente familiar, criando uma continuidade entre o que a criança aprende na escola e as experiências que ela tem em casa. Esse envolvimento é importante para que o lúdico seja visto como parte integrante da educação e não como uma atividade isolada ou secundária.

Além disso, a incorporação do lúdico no processo de alfabetização pode ser favorecida pela utilização de tecnologias educacionais. O uso de aplicativos, jogos digitais e ferramentas interativas pode tornar as atividades lúdicas mais atraentes e acessíveis para as crianças, ao mesmo tempo em que mantém a pedagogia baseada no desenvolvimento da linguagem e nas competências cognitivas. A tecnologia pode, portanto, ser uma aliada poderosa para complementar as práticas pedagógicas lúdicas, desde que usada de forma equilibrada e contextualizada. Em síntese, os desafios enfrentados na implementação do lúdico no processo de alfabetização são consideráveis, mas não intransponíveis. A superação desses obstáculos requer uma abordagem estratégica que envolva a formação contínua dos professores, o uso criativo de recursos materiais e o envolvimento das famílias.



Ao superar essas barreiras, é possível criar um ambiente educacional mais dinâmico e enriquecedor, onde o brincar e a aprendizagem se unem para promover uma alfabetização significativa e prazerosa para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar como as atividades lúdicas podem potencializar o processo de alfabetização infantil, oferecendo uma abordagem pedagógica que integra diversão e aprendizado. Ao longo do trabalho, foi possível evidenciar que o uso de jogos e brincadeiras no contexto escolar não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também contribui para o fortalecimento de suas habilidades linguísticas, sociais e emocionais. A análise de teorias de autores como Vygotsky, Piaget, Bruner, Ferreiro e outros, demonstrou que o lúdico é um componente essencial na construção do conhecimento e da alfabetização, já que proporciona um ambiente rico para a experimentação da linguagem escrita e falada, além de estimular a criatividade e o pensamento crítico.

O brincar, portanto, não deve ser visto como uma atividade secundária ou desnecessária no processo educacional, mas como um meio fundamental de aprendizagem. Como mostrado, atividades lúdicas bem estruturadas permitem que as crianças se apropriem das noções de leitura e escrita de forma natural e prazerosa, sem a rigidez e a formalidade dos métodos tradicionais. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa e contextualizada, promovendo um aprendizado integral que envolve tanto o aspecto cognitivo quanto o emocional.

Apesar das evidentes vantagens, a implementação do lúdico na alfabetização enfrenta alguns desafios, como a formação inadequada de professores, a falta de recursos materiais e a pressão por resultados imediatos. Entretanto, essas dificuldades podem ser superadas por meio de estratégias de formação contínua dos educadores, o uso criativo de materiais simples e a colaboração entre escola, educador e família.

A proposta de intervenção sugerida é que os educadores integrem o lúdico de forma planejada e estratégica ao currículo escolar, utilizando jogos e brincadeiras que estimulem a interação social e o uso da linguagem de maneira contextualizada e divertida. Além disso, deve-se garantir que o lúdico esteja inserido em um planejamento pedagógico que promova a inclusão e o desenvolvimento integral da criança, favorecendo tanto o aprendizado da leitura e da escrita quanto o desenvolvimento de outras competências, como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas.

Em síntese, a educação infantil pode ser profundamente enriquecida com a integração das atividades lúdicas no processo de alfabetização, transformando a aprendizagem em uma experiência mais dinâmica e significativa para as crianças, e, ao mesmo tempo, promovendo uma base sólida para o aprendizado contínuo e a formação de cidadãos críticos e criativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. L. A. A importância do brincar no processo de alfabetização. São Paulo: Editora Pioneira, 2010.
- BARBOSA, M. F. O jogo como estratégia de ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.
- FERREIRO, E. Psicoanálise e educação: a criança no processo de alfabetização. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- OLIVEIRA, L. R. A narrativa no processo de alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1975.
- SILVA, M. R. Formação de professores e práticas pedagógicas inovadoras. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- SOUZA, M. C. O lúdico na alfabetização: práticas e perspectivas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

AUTOR: CÍCERA SOBREIRA GOMES

RESUMO

O artigo analisa a importância da gestão democrática para o desenvolvimento da autonomia escolar, com foco na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A gestão democrática propicia a participação de professores, estudantes, famílias e comunidade nas decisões escolares, fortalecendo a corresponsabilidade, a transparência e o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. A construção coletiva do PPP é compreendida como instrumento estratégico para alinhar objetivos pedagógicos, práticas educativas e metas institucionais, promovendo a reflexão sobre os desafios, valores e princípios que orientam a escola. O estudo destaca a necessidade de práticas participativas e processos deliberativos que valorizem a voz dos diferentes segmentos da comunidade escolar, contribuindo para a consolidação de uma escola inclusiva, ética e comprometida com a formação integral do aluno.

PALAVRAS-CHAVE

gestão democrática; autonomia escolar; projeto político-pedagógico; participação comunitária; educação inclusiva.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of democratic management in promoting school autonomy, focusing on the collective construction of the Political-Pedagogical Project (PPP). Democratic management enables the participation of teachers, students, families, and the community in school decision-making, strengthening shared responsibility, transparency, and engagement of all stakeholders in the educational process. The collective development of the PPP is understood as a strategic tool to align pedagogical objectives, educational practices, and institutional goals, fostering reflection on the challenges, values, and principles guiding the school. The study emphasizes the need for participatory practices and deliberative processes that value the voices of different segments of the school community, contributing to the establishment of an inclusive, ethical, and holistic educational environment.

Keywords: democratic management; school autonomy; political-pedagogical project; community participation; inclusive education.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática nas escolas constitui um dos pilares fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e participativa, na qual todos os segmentos da comunidade escolar — professores, estudantes, famílias e gestores — são envolvidos nas decisões que orientam o cotidiano escolar. No contexto da educação brasileira, a gestão democrática está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que estabelece a participação da comunidade escolar na elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP), reconhecendo-o como instrumento essencial para a organização da vida institucional e para o alcance de metas pedagógicas alinhadas aos princípios de cidadania e equidade. Conforme Libâneo (2013, p. 102), “a gestão democrática exige uma reorganização das práticas escolares, tornando-as mais participativas e transparentes, favorecendo a corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo”.

A construção coletiva do PPP representa, portanto, uma estratégia central para o desenvolvimento da autonomia escolar, pois possibilita que a instituição se organize de maneira reflexiva, consciente e planejada, considerando a realidade e as necessidades da comunidade que atende. Segundo Saviani (2011), a autonomia não se restringe à liberdade administrativa ou burocrática, mas envolve a capacidade da escola de decidir pedagogicamente sobre os conteúdos, metodologias e processos avaliativos, de modo a atender às demandas educacionais específicas do seu contexto. Nesse sentido, a gestão democrática se apresenta como instrumento de empoderamento da comunidade escolar, permitindo a participação efetiva na definição de objetivos, na tomada de decisões e na avaliação das práticas pedagógicas.

No âmbito da participação escolar, o diálogo entre diferentes atores é essencial para que a gestão democrática seja efetiva. Fiorentini (2005) ressalta que a participação não deve se limitar à formalidade de conselhos ou reuniões, mas precisa ser incorporada de forma contínua na rotina escolar, promovendo a troca de experiências, o debate de ideias e a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados. A inclusão de professores, estudantes e famílias nas discussões sobre planejamento, currículo, avaliação e organização escolar contribui para a formação de uma cultura institucional ética, transparente e comprometida com a qualidade da educação.



Além disso, a gestão democrática permite a articulação entre teoria e prática pedagógica, uma vez que o PPP orienta não apenas a organização administrativa da escola, mas também suas práticas educativas, metas de aprendizagem e estratégias de inclusão social. Libâneo (2013) destaca que a participação coletiva no processo decisório fortalece a corresponsabilidade e o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar, estimulando o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas tanto dos gestores quanto dos professores e estudantes. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço de aprendizagem não apenas para os alunos, mas também para a comunidade como um todo, consolidando o papel da educação na formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Diante desse cenário, este artigo propõe refletir sobre a importância da gestão democrática para o desenvolvimento da autonomia escolar, com foco na construção coletiva do PPP como instrumento estratégico de organização, planejamento e avaliação institucional. Busca-se compreender como práticas participativas e processos deliberativos podem fortalecer a corresponsabilidade, a transparência e o engajamento da comunidade escolar, contribuindo para a consolidação de uma escola inclusiva, ética e comprometida com a formação integral do aluno.

A discussão aqui apresentada destaca que a gestão democrática não se limita a um conceito teórico, mas deve se traduzir em práticas concretas que envolvam diálogo, participação, reflexão e avaliação contínua, configurando-se como elemento central para a construção de uma escola mais justa, colaborativa e voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

INTRODUÇÃO

PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um elemento central da gestão democrática, pois promove a participação de todos os atores da comunidade escolar e fortalece a autonomia institucional.



Segundo Libâneo (2013), a gestão democrática baseia-se em princípios de transparência, corresponsabilidade, participação e diálogo, sendo essencial que professores, gestores, estudantes e famílias sejam envolvidos em processos de decisão e planejamento escolar. A construção do PPP, nesse sentido, não se limita à formalidade de documentos, mas constitui uma prática reflexiva e estratégica, articulando objetivos pedagógicos, metodologias e metas de aprendizagem.

Entre os princípios norteadores, destaca-se a participação efetiva da comunidade escolar, que deve ocorrer de maneira contínua e sistemática. Fiorentini (2005) ressalta que a participação não deve se restringir a reuniões ou conselhos, mas ser incorporada ao cotidiano da escola por meio de grupos de trabalho, fóruns de discussão e atividades colaborativas, permitindo que diferentes vozes sejam ouvidas e valorizadas. Essa participação contínua fortalece a corresponsabilidade, tornando professores e gestores mais comprometidos com as decisões pedagógicas e administrativas, enquanto alunos e famílias se sentem protagonistas do processo educativo.

Outro princípio fundamental é a transparência na gestão, que envolve a comunicação clara e acessível das decisões, metas e processos escolares. Saviani (2011) enfatiza que a autonomia escolar só se efetiva quando a comunidade tem acesso a informações relevantes sobre o funcionamento da instituição, o planejamento pedagógico e os critérios de avaliação. A transparência fortalece a confiança entre os diferentes atores e facilita a articulação de ações conjuntas que promovam a qualidade da educação e a inclusão social.

Para operacionalizar a construção coletiva do PPP, diversas estratégias pedagógicas e organizacionais podem ser adotadas. Entre elas, destaca-se a realização de encontros participativos e oficinas de planejamento, nos quais os diversos segmentos da comunidade escolar discutem os objetivos institucionais, o currículo, as metodologias de ensino e as políticas de avaliação.



Esses encontros promovem a reflexão coletiva sobre os desafios da escola, incentivando a formulação de propostas que considerem a realidade local e as necessidades específicas dos alunos. Conforme Libâneo (2013, p. 110), “a construção participativa do PPP contribui para que a escola se torne um espaço de aprendizagem compartilhada, em que todos os envolvidos assumem responsabilidade pelo sucesso educacional”.

Outra estratégia é a formação de comissões ou grupos de trabalho que articulem diferentes áreas do conhecimento, incluindo pedagogia, gestão administrativa, tecnologias educacionais e projetos sociais. Esses grupos permitem que o PPP seja planejado de maneira integrada, considerando tanto as dimensões pedagógicas quanto administrativas e comunitárias. Além disso, atividades como diagnóstico institucional, análise de resultados escolares e avaliação participativa de práticas pedagógicas fortalecem a capacidade da escola de tomar decisões fundamentadas e promover ajustes contínuos no planejamento.

Em síntese, a construção coletiva do PPP na gestão democrática envolve princípios de participação, transparência, corresponsabilidade e diálogo, aliados a estratégias práticas como encontros participativos, oficinas, comissões temáticas e avaliação contínua. Essas práticas contribuem para fortalecer a autonomia escolar, promovendo uma educação inclusiva, ética e centrada no desenvolvimento integral dos alunos, ao mesmo tempo em que consolidam a escola como espaço de cidadania e construção coletiva do conhecimento.

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A AUTONOMIA ESCOLAR

A implementação da gestão democrática nas escolas, embora prevista legalmente e reconhecida como prática essencial para o fortalecimento da autonomia escolar, enfrenta diversos desafios que podem comprometer sua efetividade.

Entre os principais obstáculos estão a resistência cultural à participação, a centralização de decisões e a falta de formação adequada dos gestores e docentes. Libâneo (2013) enfatiza que, em muitas instituições, a gestão ainda é percebida como hierárquica e burocrática, limitando a participação efetiva de professores, alunos e famílias. Essa realidade evidencia a necessidade de estratégias intencionais para promover a cultura democrática dentro das escolas.

Outro desafio significativo refere-se à mobilização da comunidade escolar, que muitas vezes se mostra desarticulada ou pouco engajada nos processos participativos. Fiorentini (2005) alerta que a simples criação de conselhos ou reuniões não garante a participação real: é fundamental que haja espaços contínuos de diálogo e tomada de decisão, com clareza de papéis e responsabilidades. A ausência de engajamento pode levar à sensação de formalidade sem impacto prático, fragilizando o PPP e a autonomia institucional.

A formação continuada de gestores e professores surge como estratégia essencial para superar esses desafios. Saviani (2011) destaca que a capacitação docente deve abranger conhecimentos sobre legislação educacional, gestão democrática, metodologias participativas e ferramentas de avaliação institucional. Cursos, oficinas, seminários e grupos de estudo possibilitam que os profissionais compreendam a importância da participação coletiva, aprendam a mediar conflitos e desenvolvam competências para articular decisões pedagógicas e administrativas de forma integrada.

Para fortalecer a autonomia escolar, é recomendada a institucionalização de processos participativos contínuos, como a realização de reuniões periódicas com todos os segmentos da comunidade escolar, oficinas de co-construção do PPP e grupos de trabalho que abordem planejamento, avaliação e projetos pedagógicos. Essas ações promovem o engajamento coletivo e permitem que decisões sejam tomadas de forma informada, ética e compartilhada. Libâneo (2013, p. 118) reforça que “a participação efetiva na gestão escolar não apenas fortalece a autonomia da instituição, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos e responsáveis”, destacando o vínculo entre gestão democrática e desenvolvimento do protagonismo de todos os envolvidos.



O uso de instrumentos de planejamento e monitoramento, como diagnósticos institucionais, indicadores de aprendizagem e avaliações participativas, também é estratégico para consolidar a autonomia escolar. Tais ferramentas permitem que decisões sejam baseadas em dados concretos e não apenas em percepções subjetivas, favorecendo a transparência e a responsabilização coletiva. Além disso, o acompanhamento sistemático das ações planejadas garante que o PPP seja atualizado continuamente, refletindo as necessidades reais da comunidade escolar e promovendo ajustes pedagógicos sempre que necessário.

Em síntese, a gestão democrática enfrenta desafios relacionados à cultura escolar, centralização de decisões e mobilização da comunidade, mas pode ser fortalecida por meio de formação continuada, processos participativos permanentes e uso de instrumentos de planejamento e avaliação. Essas estratégias contribuem para consolidar a autonomia escolar, promovendo uma instituição capaz de tomar decisões refletidas, colaborativas e alinhadas com princípios éticos e pedagógicos. Assim, a escola se transforma em um espaço de aprendizagem compartilhada, corresponsabilidade e construção coletiva de conhecimento, fortalecendo o papel do PPP como instrumento central para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e de qualidade.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A participação da comunidade escolar constitui um dos pilares essenciais da gestão democrática, garantindo que decisões pedagógicas e administrativas sejam tomadas de forma coletiva, ética e transparente. Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve envolver professores, estudantes, famílias e gestores, promovendo corresponsabilidade e engajamento de todos os segmentos da escola.

Libâneo (2013, p. 120) destaca que “a participação da comunidade escolar fortalece a legitimidade das decisões institucionais e amplia o comprometimento de todos com os objetivos pedagógicos”, ressaltando a importância do envolvimento ativo no planejamento e na avaliação das práticas educativas.

A participação da comunidade pode se concretizar de diversas formas, incluindo conselhos escolares, fóruns de debate, reuniões periódicas, oficinas de co-construção e projetos colaborativos. Esses espaços possibilitam o diálogo entre diferentes atores, permitindo que suas experiências, expectativas e necessidades sejam consideradas na tomada de decisões. Fiorentini (2005) reforça que a efetividade da participação depende de uma abordagem contínua, em que todos os segmentos tenham voz ativa e possam contribuir de maneira crítica, propositiva e responsável para o desenvolvimento institucional.

A avaliação participativa emerge como uma ferramenta estratégica para consolidar a gestão democrática e fortalecer a autonomia escolar. Diferentemente de avaliações unilaterais, a avaliação participativa envolve professores, gestores, estudantes e, em alguns casos, famílias na análise de resultados pedagógicos, organizacionais e institucionais. Saviani (2011) ressalta que esse processo permite identificar desafios, reconhecer conquistas e propor ajustes no PPP, promovendo uma cultura de reflexão e melhoria contínua. Ao incluir diferentes perspectivas, a avaliação participativa fortalece a transparência, a corresponsabilidade e o engajamento coletivo, consolidando a gestão democrática como prática cotidiana.

Além disso, a participação comunitária e a avaliação participativa contribuem para a construção de uma cultura institucional ética e inclusiva, na qual os processos de decisão e avaliação são guiados por princípios de justiça, equidade e respeito à diversidade. Projetos pedagógicos colaborativos, atividades interdisciplinares e fóruns de discussão permitem que os alunos desenvolvam habilidades de participação crítica, negociação e cooperação, enquanto os professores aprimoram suas práticas e reflexões sobre o impacto pedagógico das decisões tomadas. Nesse contexto, a escola se torna um espaço de formação cidadã, preparando todos os envolvidos para a vida em sociedade.



A tecnologia também pode ser incorporada para potencializar a participação e a avaliação participativa. Plataformas digitais, formulários on-line e grupos colaborativos virtuais permitem ampliar o alcance da participação, facilitando a comunicação entre professores, estudantes e famílias, e tornando o acompanhamento de ações pedagógicas mais ágil e transparente. Libâneo (2013) enfatiza que a integração de recursos digitais contribui para a democratização da informação e para a construção de uma escola mais conectada, eficiente e participativa.

Em síntese, a participação da comunidade e a avaliação participativa são estratégias centrais para o fortalecimento da gestão democrática e da autonomia escolar. Por meio do engajamento contínuo de professores, estudantes, gestores e famílias, e da utilização de práticas de avaliação colaborativa, a escola consegue tomar decisões fundamentadas, ajustar processos pedagógicos e administrativos, e consolidar o PPP como instrumento estratégico de planejamento, reflexão e melhoria contínua. Assim, a gestão democrática não se limita a um conceito teórico, mas se traduz em práticas concretas que fortalecem a corresponsabilidade, a transparência e a qualidade da educação, promovendo uma escola ética, inclusiva e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS REFLEXIVAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A formação continuada de gestores e docentes é um elemento estratégico para a efetivação da gestão democrática e para o fortalecimento da autonomia escolar. O contexto educacional contemporâneo, marcado pela diversidade cultural, tecnológica e pedagógica, exige que os profissionais estejam em constante atualização, desenvolvendo competências para mediar processos participativos, interpretar dados institucionais e tomar decisões fundamentadas. Libâneo (2013, p. 135) destaca que “a formação continuada não é apenas aquisição de conhecimento, mas processo de reflexão sobre a prática, capaz de transformar a atuação docente e a gestão escolar”.



A formação continuada deve contemplar não apenas aspectos teóricos sobre legislação, gestão e letramentos, mas também práticas que promovam o desenvolvimento de habilidades colaborativas e reflexivas. Workshops, seminários, cursos de capacitação e grupos de estudo permitem aos gestores e professores trocar experiências, discutir desafios e propor soluções inovadoras para a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Conforme Saviani (2011), a aprendizagem profissional se potencializa quando articulada à prática cotidiana, permitindo que as estratégias de gestão sejam ajustadas às necessidades da escola e da comunidade.

As práticas reflexivas são complementares à formação continuada, pois possibilitam que gestores e docentes analisem criticamente suas decisões, avaliem o impacto das ações pedagógicas e identifiquem áreas de melhoria. Fiorentini (2005) enfatiza que a reflexão sobre a própria prática é essencial para consolidar a autonomia escolar e para garantir que a participação da comunidade seja significativa e efetiva. Ao registrar observações, discutir resultados e ajustar estratégias, os profissionais tornam a gestão mais transparente, participativa e alinhada aos objetivos pedagógicos da instituição.

A articulação entre formação continuada e reflexão crítica contribui ainda para a integração de tecnologias e metodologias inovadoras no processo de gestão democrática. Plataformas digitais, ferramentas de monitoramento e sistemas de avaliação participativa permitem que gestores e professores acompanhem o desenvolvimento pedagógico de forma contínua, ajustando ações e planejamentos com base em dados concretos. Libâneo (2013) ressalta que a utilização consciente dessas tecnologias fortalece a participação, amplia a transparência e promove uma gestão escolar mais eficiente e democrática.

Além disso, a formação e reflexão contínuas estimulam a construção de uma cultura de colaboração e corresponsabilidade entre todos os atores da escola. Ao desenvolver habilidades para mediar conflitos, articular projetos interdisciplinares e promover a participação de professores, estudantes e famílias, os gestores fortalecem o papel da escola como espaço de aprendizagem coletiva e cidadania. Essa abordagem contribui para a consolidação do PPP como instrumento dinâmico, capaz de orientar decisões pedagógicas e administrativas de maneira integrada, ética e inclusiva.



Em síntese, a formação continuada e as práticas reflexivas são pilares fundamentais para a efetividade da gestão democrática e para o desenvolvimento da autonomia escolar. Profissionais capacitados e críticos são capazes de implementar processos participativos, utilizar instrumentos de avaliação colaborativa e promover uma cultura escolar baseada na transparência, na corresponsabilidade e na inclusão. Dessa forma, a escola se consolida como espaço de construção coletiva do conhecimento, desenvolvimento integral dos alunos e fortalecimento da cidadania, reafirmando o papel transformador da educação na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a gestão democrática constitui um elemento central para o desenvolvimento da autonomia escolar e para a construção de uma escola ética, inclusiva e participativa. A análise das práticas pedagógicas e administrativas destacou que a participação efetiva de professores, estudantes, famílias e gestores no planejamento, na tomada de decisões e na avaliação institucional fortalece a corresponsabilidade, a transparência e o engajamento coletivo, consolidando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento estratégico de organização, planejamento e reflexão contínua.

As seções analisadas demonstraram que a construção coletiva do PPP permite alinhar objetivos pedagógicos, metodologias de ensino e metas institucionais, respeitando a diversidade da comunidade escolar e promovendo a inclusão. Conforme Libâneo (2013), a participação não se restringe à formalidade de conselhos ou reuniões; ela se efetiva quando incorporada de forma contínua e intencional, estimulando o protagonismo de todos os envolvidos e fortalecendo a cultura de colaboração e diálogo.

O estudo também evidenciou que a formação continuada e as práticas reflexivas dos gestores e professores são indispensáveis para superar os desafios da gestão democrática, como a resistência cultural, a centralização de decisões e a mobilização da comunidade.



Ao investir na capacitação docente e na reflexão crítica sobre a prática, a escola cria condições para que as decisões sejam mais informadas, éticas e coerentes com os princípios de autonomia, inclusão e qualidade educacional. Saviani (2011) reforça que a articulação entre teoria e prática possibilita que a escola se torne um espaço de aprendizagem compartilhada, promovendo o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

Além disso, a participação comunitária e a avaliação participativa emergem como instrumentos estratégicos para consolidar a gestão democrática, permitindo que professores, estudantes e famílias acompanhem, analisem e ajustem processos pedagógicos e administrativos. Essa abordagem fortalece a transparência, a corresponsabilidade e a legitimidade das decisões, consolidando a escola como espaço de cidadania e construção coletiva do conhecimento. A utilização de recursos tecnológicos para ampliar a participação e facilitar a comunicação demonstra ainda o potencial da inovação na gestão escolar.

Em síntese, a gestão democrática, quando articulada à participação ativa da comunidade, à construção coletiva do PPP, à formação continuada e à reflexão crítica dos profissionais, contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia escolar e para a promoção de uma educação inclusiva, ética e de qualidade. A escola, nesse cenário, não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um ambiente de construção coletiva de conhecimento, formação cidadã e desenvolvimento integral dos alunos, reafirmando seu papel transformador na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIORENTINI, D. Gestão democrática e participação na escola: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Democracia e gestão escolar: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

AUTOR: DANIELA ADRIANE DE SOUZA

RESUMO

O processo de alfabetização e letramento exige do professor não apenas domínio dos conteúdos, mas também sensibilidade pedagógica para compreender as singularidades de cada aluno e suas formas de aprendizagem. A mediação docente assume, portanto, um papel central na construção do conhecimento, sendo responsável por articular metodologias significativas e promover a interação entre os sujeitos e os textos. Conforme Vygotsky (1998), o aprendizado é um processo social que se dá na relação com o outro, e o professor atua como mediador que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o educador deve adotar práticas diversificadas, como o uso de gêneros textuais, jogos linguísticos e atividades que conectem a leitura e a escrita ao contexto de vida dos estudantes. Contudo, ainda se observam desafios relacionados à formação docente, à falta de recursos pedagógicos e à pressão por resultados imediatos. O presente artigo busca refletir sobre a importância da mediação no processo de alfabetização e letramento, destacando estratégias que favorecem o protagonismo do aluno e a construção de uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE

alfabetização; letramento; mediação docente; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The literacy and reading process requires teachers not only to master content but also to develop pedagogical sensitivity to understand each student's unique learning process. Teacher mediation thus plays a central role in constructing knowledge, linking meaningful methodologies and promoting interaction between learners and texts. According to Vygotsky (1998), learning is a social process that occurs in relation to others, with the teacher acting as a mediator who stimulates the development of higher psychological functions. Therefore, educators should adopt diverse practices such as using textual genres, linguistic games, and activities that connect reading and writing to students' real-life contexts. However, challenges remain concerning teacher training, lack of pedagogical resources, and pressure for immediate results. This article aims to reflect on the importance of mediation in the literacy and reading process, emphasizing strategies that encourage student protagonism and meaningful learning.

KEYWORDS

literacy; reading; teacher mediation; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento representa um dos momentos mais significativos da trajetória escolar, pois estabelece as bases para a leitura, a escrita e a construção do conhecimento. No entanto, alfabetizar não se resume ao ensino do código escrito; envolve a compreensão de que a leitura e a escrita fazem parte de práticas sociais e culturais. Nesse contexto, a mediação docente assume papel central, sendo o mediador entre a criança, o conhecimento e o ambiente escolar.

Conforme aponta Vygotsky (1998), “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da relação com o outro”, evidenciando que a aprendizagem é essencialmente social. Dessa forma, o professor deve atuar como facilitador, promovendo experiências que conectem o conteúdo escolar às vivências dos alunos, valorizando suas linguagens e saberes prévios.

Autores como Emilia Ferreiro (1999) e Magda Soares (2004) reforçam que a alfabetização e o letramento não podem ser vistos como processos lineares ou homogêneos. Cada criança constrói o conhecimento de forma singular, a partir da interação com textos, colegas e o professor. O desafio docente consiste em organizar práticas pedagógicas diversificadas, que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, favorecendo a autonomia e o protagonismo dos alunos.

Diante desse cenário, este artigo propõe refletir sobre a mediação docente no processo de alfabetização e letramento, destacando estratégias pedagógicas, desafios e a importância da prática intencional para promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

DESENVOLVIMENTO

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A mediação docente é um elemento central na alfabetização e no letramento, pois é por meio da intervenção consciente do professor que a criança constrói significados e desenvolve habilidades de leitura e escrita. Conforme Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre nas interações sociais e o educador atua como mediador que orienta, sugere e provoca o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Esse olhar reconhece que cada criança possui ritmos, interesses e formas distintas de se apropriar da linguagem escrita, sendo a prática pedagógica flexível e sensível um requisito fundamental para promover aprendizagens significativas.



Autores como Emilia Ferreiro (1999) destacam que a alfabetização não deve ser entendida apenas como a aprendizagem mecânica das letras e sílabas, mas como a construção de hipóteses sobre o sistema de escrita. Ferreiro enfatiza que o professor precisa organizar atividades que permitam ao aluno experimentar, errar, refletir e revisar suas ideias, configurando a escrita como prática social e dinâmica. Nesse sentido, a mediação docente consiste em criar condições pedagógicas para que a criança se envolva ativamente na produção de sentido, respeitando seu tempo e suas descobertas.

A atuação mediadora do professor envolve diferentes estratégias, entre elas o uso de gêneros textuais variados. Segundo Magda Soares (2004), a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de maneira mais efetiva quando as crianças têm contato com textos que fazem parte do seu cotidiano, como bilhetes, listas, receitas e histórias. Essa abordagem amplia o conceito de alfabetização para além do domínio do código escrito, integrando o letramento, ou seja, a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa na vida social. O professor, nesse contexto, deve orientar a criança para perceber a função social da escrita, dialogando sobre intencionalidades e contextos de produção textual.

Outra prática relevante da mediação docente é a interação dialógica, que promove o desenvolvimento da oralidade e da reflexão sobre a linguagem. Atividades em duplas ou grupos pequenos, leituras compartilhadas e rodas de conversa são recursos que permitem que os alunos construam sentido coletivamente. De acordo com Tfouni (2011), a mediação é eficaz quando o professor promove perguntas instigantes, escuta atentamente as respostas e ajusta suas intervenções de acordo com as necessidades de cada criança. Essa postura contribui para a autonomia, pois estimula a criança a pensar, argumentar e tomar decisões sobre a produção textual.

O uso de jogos e atividades lúdicas também configura uma estratégia poderosa de mediação. Jogos de letras, bingo de palavras, charadas e dramatizações permitem que a criança explore a linguagem de forma prazerosa e significativa, integrando leitura, escrita e criatividade. Conforme Kishimoto (2011), o lúdico favorece a aprendizagem porque transforma o processo de alfabetização em uma experiência motivadora, envolvendo emoção, imaginação e participação ativa.

Contudo, a mediação docente enfrenta desafios importantes, como a heterogeneidade da turma, a pressão por resultados padronizados e a limitação de recursos pedagógicos. É fundamental que o professor esteja preparado para lidar com diferentes níveis de conhecimento, promovendo atividades diversificadas e respeitando o tempo de cada criança. A formação contínua, a reflexão sobre a prática e o planejamento intencional são essenciais para que a mediação seja efetiva e orientada para aprendizagens significativas.

Em síntese, a mediação docente no processo de alfabetização e letramento é caracterizada pela atenção às singularidades do aluno, pela intencionalidade pedagógica e pelo respeito ao ritmo de aprendizagem. O professor atua como guia, facilitador e provocador de reflexões, construindo ambientes ricos em estímulos e significados. Essa prática contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo não apenas o domínio do código escrito, mas também a compreensão do valor social e comunicativo da leitura e da escrita, consolidando o letramento como prática crítica, funcional e prazerosa.

TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE MEDIAÇÃO

A incorporação de tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento tem se consolidado como uma estratégia importante para ampliar as oportunidades de aprendizagem e tornar o ensino mais significativo e diversificado. Em turmas heterogêneas, onde as crianças apresentam diferentes níveis de habilidades em leitura e escrita, o uso de recursos tecnológicos pode potencializar a mediação docente, oferecendo caminhos diferenciados para o desenvolvimento das competências linguísticas. Conforme aponta Soares (2004), o letramento não se limita ao domínio do código escrito; envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos sociais reais. Nesse sentido, recursos digitais — como aplicativos educativos, jogos interativos, plataformas de escrita colaborativa, tablets e lousas digitais — oferecem experiências que conectam o aprendizado ao cotidiano das crianças, tornando a prática pedagógica mais atrativa e contextualizada. A mediação docente, nesse cenário, consiste em orientar, organizar e selecionar essas experiências, garantindo que o uso da tecnologia seja intencional e pedagógico, e não apenas recreativo.



Além disso, o uso de tecnologias permite individualizar o ensino. Aplicativos de alfabetização podem ajustar o nível de dificuldade de acordo com a evolução de cada criança, promovendo o progresso no seu ritmo e fortalecendo a autoestima e a motivação. Kishimoto (2011) enfatiza que a aprendizagem lúdica, quando mediada pelo professor, favorece a atenção, a criatividade e o engajamento das crianças, elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, o ambiente digital se torna um aliado do professor, complementando práticas presenciais e enriquecendo o processo de aprendizagem.

A mediação docente com tecnologias digitais também envolve o trabalho colaborativo e a interação social. Plataformas que permitem a produção conjunta de textos, a troca de mensagens ou a realização de projetos em grupo incentivam a comunicação, a argumentação e o compartilhamento de ideias. Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre em contextos sociais e mediado pelo outro, e os recursos digitais podem ampliar essas interações, promovendo o letramento de maneira participativa e significativa.

Entretanto, a mediação digital exige cuidados específicos. É fundamental que o professor estabeleça limites de tempo e objetivos claros, equilibrando o uso da tecnologia com atividades concretas, como a manipulação de livros, jogos de palavras, dramatizações e experiências sensoriais. Essa integração garante que a aprendizagem não se restrinja ao ambiente virtual e que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras e sociais de forma equilibrada. Como destaca Tfouni (2011), a mediação eficaz depende da intencionalidade pedagógica e do planejamento reflexivo, que considerem os diferentes contextos e necessidades dos alunos.

Além disso, a inclusão de tecnologias no cotidiano escolar demanda formação continuada do professor, que precisa conhecer os recursos disponíveis, avaliar sua pertinência pedagógica e adaptar as atividades às características da turma. A integração das tecnologias digitais ao ensino da leitura e escrita não se resume ao uso de ferramentas modernas; requer planejamento estratégico, observação contínua do progresso das crianças e reflexão sobre as práticas adotadas.



Em síntese, os recursos digitais configuram-se como instrumentos poderosos de mediação docente, capazes de diversificar estratégias, respeitar ritmos individuais, promover o engajamento e conectar a alfabetização e o letramento ao mundo real das crianças. Quando utilizados de maneira planejada e intencional, fortalecem a prática pedagógica, ampliam o protagonismo do aluno e consolidam o letramento como processo crítico, social e significativo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E PRÁTICAS REFLEXIVAS

A mediação docente no processo de alfabetização e letramento não se realiza de maneira isolada; depende diretamente da formação continuada do professor e da capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática pedagógica. Turmas heterogêneas, diversidade de ritmos de aprendizagem, diferentes níveis de letramento e a crescente presença de tecnologias digitais tornam a atuação do professor cada vez mais complexa, exigindo atualização constante e desenvolvimento profissional contínuo.

Segundo Ferreiro (1999), compreender as hipóteses que cada criança formula sobre a escrita é fundamental para orientar suas aprendizagens. Isso implica que o professor deve estar capacitado para observar, interpretar e intervir de forma adequada nas ações de leitura e escrita, planejando atividades que respeitem o ritmo e as particularidades de cada aluno. Nesse contexto, a formação continuada não é apenas uma exigência normativa, mas um instrumento estratégico para garantir práticas pedagógicas eficazes e significativas.

A formação continuada envolve múltiplas dimensões: atualização teórica, desenvolvimento de competências práticas e reflexão sobre os próprios processos de ensino. Cursos de especialização, oficinas pedagógicas, grupos de estudo e encontros com outros profissionais da educação proporcionam a troca de experiências e a construção coletiva de soluções para os desafios cotidianos. Conforme Tfouni (2011), a reflexão sobre a prática docente permite ao educador identificar o que funciona, o que precisa ser ajustado e quais estratégias podem ser diversificadas para atender à heterogeneidade da turma.



Práticas reflexivas, associadas à formação continuada, incluem o registro sistemático das observações pedagógicas. Ao documentar as experiências de aprendizagem, o professor consegue identificar padrões, avanços e dificuldades de cada criança, possibilitando o planejamento de intervenções mais assertivas. Oliveira (2012) destaca que o registro pedagógico é uma ferramenta valiosa para orientar decisões pedagógicas, promover a avaliação formativa e aprimorar a mediação docente de maneira fundamentada.

Além disso, a formação continuada permite ao professor integrar novas metodologias, tecnologias e recursos pedagógicos em seu trabalho cotidiano. Por exemplo, a utilização de jogos digitais, aplicativos educativos ou plataformas colaborativas deve ser mediada de forma intencional, combinando atividades digitais com práticas concretas, leitura de livros, dramatizações e experiências sensoriais, garantindo aprendizagem significativa e contextualizada (Soares, 2004; Kishimoto, 2011). Nesse sentido, o professor reflexivo é capaz de selecionar e organizar estratégias que atendam tanto às demandas individuais quanto ao desenvolvimento coletivo.

Outro aspecto fundamental da formação continuada é o fortalecimento da capacidade de adaptação e inovação pedagógica. Turmas heterogêneas e mudanças constantes no contexto escolar exigem que o educador esteja preparado para experimentar, avaliar resultados e ajustar práticas, promovendo uma mediação que respeite as diferenças e valorize a aprendizagem de todos. Como ressalta Vygotsky (1998), o aprendizado é potencializado quando ocorre de forma social e mediada, e o professor bem formado é capaz de criar oportunidades para que cada criança se desenvolva de maneira plena e participativa. Em síntese, a formação continuada e as práticas reflexivas fortalecem a mediação docente, tornando-a intencional, fundamentada e capaz de responder às complexidades do processo de alfabetização e letramento. Professores que se dedicam ao aperfeiçoamento profissional, à reflexão crítica e à observação sistemática transformam o cotidiano escolar em um ambiente rico em estímulos, significados e oportunidades de aprendizagem, consolidando a leitura e a escrita como práticas sociais, críticas e integradas à vida das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização e letramento é multifacetado e exige do professor não apenas domínio técnico da leitura e escrita, mas também sensibilidade, planejamento e capacidade de mediação. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a mediação docente constitui o eixo central do ensino da linguagem escrita, articulando conhecimento, interação social, estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos de forma intencional e reflexiva.

A mediação docente se revela essencial para respeitar os ritmos individuais e as singularidades de cada criança, promovendo a construção de significados na leitura e na escrita. Como destacado por Ferreiro (1999) e Soares (2004), alfabetizar não se resume a ensinar letras e palavras; envolve criar oportunidades de exploração, descoberta e reflexão, aproximando o ensino das práticas sociais e culturais. O professor atua como mediador, planejando atividades diversificadas, orientando a interação entre alunos e estimulando a autonomia e o protagonismo no aprendizado.

O uso de tecnologias digitais e recursos interativos, conforme discutido na Seção 3, amplia as possibilidades de mediação, oferecendo experiências diferenciadas e lúdicas que fortalecem a motivação e a aprendizagem significativa. No entanto, a mediação digital exige planejamento e intencionalidade, garantindo equilíbrio entre atividades virtuais e práticas concretas, como a leitura de livros, dramatizações e jogos de linguagem, assegurando o desenvolvimento integral da criança (Kishimoto, 2011; Soares, 2004).

A formação continuada e as práticas reflexivas, abordadas na Seção 4, emergem como condições indispensáveis para que o professor desempenhe sua função mediadora de forma eficaz. A participação em cursos, grupos de estudo, oficinas pedagógicas e o registro sistemático das observações permitem ajustes constantes, inovação nas estratégias e maior assertividade na resposta às necessidades individuais e coletivas da turma (Tfouni, 2011; Oliveira, 2012). A reflexão crítica fortalece a prática docente, consolidando o ensino da leitura e da escrita como processo social, crítico e significativo.



Em síntese, a mediação docente no processo de alfabetização e letramento não se limita ao repasse de conteúdos, mas configura-se como um ato pedagógico intencional e ético, que envolve atenção às diferenças, uso estratégico de recursos, integração de tecnologias e reflexão contínua sobre a prática. Professores que compreendem e aplicam essa perspectiva conseguem transformar o cotidiano escolar em um ambiente rico em estímulos, relações significativas e oportunidades de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e consolidando a alfabetização e o letramento como práticas sociais, críticas e funcionais.

O fortalecimento da mediação docente, aliado à formação continuada e ao uso de recursos diversificados, constitui um caminho seguro para a construção de aprendizagens significativas, capazes de garantir que todas as crianças, independentemente de seu ritmo ou nível de habilidade, se tornem sujeitos críticos, autônomos e protagonistas de sua trajetória escolar. Dessa forma, a prática educativa se consolida como espaço de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, reafirmando o papel transformador da escola e do professor na formação de cidadãos letrados e conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, Emilia. *A Psicogênese da Língua Escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- TFOUNI, Luciene. *Mediação Pedagógica na Alfabetização: estratégias e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

Agradecimentos aos nossos leitores

Neste mês de novembro, queremos expressar nossa sincera gratidão a todos os leitores e leitoras que nos acompanham e acreditam no poder transformador da educação e da ciência. Cada edição da Revista Ciência e Evolução é construída com dedicação, diálogo e compromisso com o conhecimento — e é por vocês que seguimos evoluindo a cada publicação.

Agradecemos aos colaboradores, professores e pesquisadores que compartilham suas experiências e reflexões, contribuindo para uma educação mais crítica, humana e inspiradora.

Que esta edição de novembro desperte novas ideias e fortaleça o compromisso com uma sociedade mais justa e consciente. Seguimos juntos, aprendendo e crescendo — porque evoluir é um movimento coletivo.

Com carinho,

Equipe Editorial – Revista Ciência e Evolução