Vol.3,Nº 30 NOVEMBRO DE 2026
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.3,Nº 30 NOVEMBRO DE 2026 ISSN: 2966-0734

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

Publicada no Brasil por:

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

Editor responsável
ANA ALVES

Coordenaram esta edição:
FABIANA PAREDES GIATO
JANDIRA PEREIRA 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].

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

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

Editora Abreviada: A&A;

Descrição extraída do Vol.3 n.30 NOVEMBRO DE 2026 Disponível em: http://www.cienciaeevolucao.com.br
ISSN 2966-0734

1. Educação Infantil — Alfabetização — Periódicos.2. Literatura Comparada— Machado de Assis — Periódicos.3. Educação - Inteligência Artificial — Periódicos.4. Prática Docente — Contação de História— Periódicos.
5.Espaço da Educação Infantil— Musicalização da Educação Infantil — Periódicos.6. Construindo aprendizagens — Direitos de Aprendizagem Periódicos.7. Desenvolvimento Infantil — A Cultura Maker— Periódicos.8. — Autonomia dos Estudantes — Periódicos.I. Título. II. Publicando o Pensamento Crítico.
III. Revista Científica Multidisciplinar. IV. A&A.

CDD 370
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA

MARIA GORETE DE JESUS COUTINHO CORDEIRO

CRB 8ª/ 7959

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº 30 NOVEMBRO DE 2026 ISSN: 2966-0734

Apresentação

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

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

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

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

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

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº30 NOVEMBRO de 2026 ISSN: 2966-0734

Editorial

EDUCAR PARA TRANSFORMAR: O COMPROMISSO QUE RENOVA A ESPERANÇA

Chegamos à edição de novembro da Revista Ciência & Evolução reafirmando nosso compromisso com a valorização da produção científica e das práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores que acreditam na educação como instrumento de transformação social.

Setembro nos convida à reflexão sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais humana, inclusiva e democrática. Em um cenário de constantes mudanças, educar exige sensibilidade, conhecimento, inovação e, sobretudo, esperança. Cada planejamento, cada projeto e cada experiência compartilhada em sala de aula representa uma oportunidade de promover aprendizagens significativas e formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com o bem comum.

Nesta edição, reunimos artigos que abordam diferentes temáticas educacionais, evidenciando pesquisas, relatos de experiências e propostas metodológicas que dialogam com os desafios contemporâneos da educação. São contribuições que fortalecem o fazer pedagógico e estimulam a reflexão sobre práticas capazes de transformar a realidade escolar.

A Revista Ciência & Evolução continua acreditando na importância de dar visibilidade ao trabalho de professores, gestores, pesquisadores e demais profissionais da educação. Publicar é compartilhar conhecimento, inspirar outros educadores e contribuir para o avanço da ciência e da qualidade da educação em nosso país.

Agradecemos profundamente a confiança de todos os autores que escolheram nossa revista para divulgar seus estudos e experiências. Também estendemos nosso reconhecimento aos leitores, pareceristas e colaboradores, que tornam possível a construção deste espaço de diálogo acadêmico e valorização da pesquisa.

Que esta edição seja fonte de inspiração, aprendizado e novas possibilidades para todos aqueles que dedicam sua vida à educação.

Desejamos uma excelente leitura!

Equipe Editorial

Revista Ciência & Evolução

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Sumário

GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
AUTOR: ANDRESSA DO CARMO DE SOUSA.....PG 07

O DESENHO INFANTIL COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO E DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR:MARIA ISABEL DIAS DOS SANTOS.....PG 12

A **VALORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS FAMILIARES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL**
AUTOR: DANIELLE SCOTTE DE ALMEIDA.....PG 18

MACHADO DE ASSIS E DOSTOIÉVSKI: A COMPLEXIDADE PSICOLÓGICA DAS PERSONAGENS E OS CONFLITOS DA NATUREZA HUMANA
JOSÉ VALDÉSIO DE SOUSA.....PG 23

A ALFABETIZAÇÃO E O RESPEITO AOS DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAGEM
AUTOR: ERIKA CÂNDIDO DE OLIVEIRA SILVA.....PG 29

O DESENVOLVIMENTO DA LATERALIDADE E DA ORIENTAÇÃO ESPACIAL POR MEIO DAS PRÁTICAS CORPORAIS
RAPHAEL ETEROVIK.....PG 35

A PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR: EVA APARECIDA RODRIGUES COSTA.....PG 40

O ESGOTAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: BURNOUT, ADOECIMENTO EMOCIONAL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
AUTOR: RENATA MAGALHÃES FERRAZ.....PG 45

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO CAMINHO PARA A INOVAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
AUTOR: MARCELO PEDROSO ANDRADE DANTAS..... PG 51

A LIDERANÇA DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE DIÁLOGO E COOPERAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR
AUTOR: BRENO GARCIA DINIZ.....PG 57

O GESTOR ESCOLAR COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE
AUTOR: JÂNIO MEDEIROS DOS SANTOS.....PG 62

O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA
AUTOR: CAIO ALEXANDRE DA SILVA.....PG 68

A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
AUTORA: TATIANA IGNÁCIO ARAÚJO.....PG 74

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA AUTOESTIMA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
AUTOR: ELZA CORREIA ALVES.....PG 80

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS
AUTOR :RICARDO CAMPOS DA SILVA.....PG 86

A ROTINA COMO ELEMENTO DE SEGURANÇA, AUTONOMIA E APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA
AUTOR :PAULO NOGUEIRA DAMASCENO.....PG 92

AGRADECIMENTOS.....PG 98



GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

ANDRESSA DO CARMO DE SOUSA

RESUMO

O ensino da Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental na formação de estudantes capazes de compreender, interpretar e produzir diferentes manifestações da linguagem. Nesse contexto, os gêneros textuais constituem importantes instrumentos pedagógicos, pois aproximam o processo de aprendizagem das situações reais de comunicação presentes na sociedade. O trabalho com gêneros textuais possibilita o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e interpretação, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos gêneros textuais como ferramentas para o ensino da Língua Portuguesa, destacando suas contribuições para a formação de leitores e produtores de textos críticos e participativos. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, considerando contribuições teóricas de autores que discutem linguagem, interação e práticas de ensino. Também são abordadas possibilidades metodológicas para a utilização de diferentes gêneros no cotidiano escolar, considerando as necessidades dos estudantes e os objetivos da aprendizagem. Conclui-se que o trabalho pedagógico com gêneros textuais amplia as experiências comunicativas dos alunos e favorece o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais para sua participação social.
Palavras-chave: Gêneros textuais. Língua Portuguesa. Leitura. Escrita. Ensino.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese Language plays a fundamental role in developing students' ability to understand, interpret, and produce different forms of language. In this context, textual genres are important pedagogical tools because they connect the learning process to real communication situations in society. Working with textual genres promotes the development of reading, writing, speaking, and interpretation skills, contributing to meaningful and contextualized learning. This article aims to discuss the importance of textual genres as tools for teaching Portuguese Language, highlighting their contributions to the development of critical readers and text producers. The research is based on a bibliographical approach, considering theoretical contributions from authors who discuss language, interaction, and teaching practices. It also addresses methodological possibilities for using different genres in everyday school activities, considering students' needs and learning objectives. It concludes that pedagogical work with textual genres expands students' communicative experiences and supports the development of essential linguistic skills for social participation.
Keywords: Textual genres. Portuguese Language. Reading. Writing. Teaching.

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa ocupa um lugar central no processo de formação escolar, uma vez que a linguagem constitui um dos principais instrumentos de interação, expressão do pensamento e participação social. Por meio dela, os indivíduos compartilham conhecimentos, manifestam opiniões, constroem significados e estabelecem relações nos diferentes contextos em que estão inseridos. Nesse sentido, ensinar a língua materna exige práticas pedagógicas que ultrapassem a memorização de regras gramaticais, proporcionando aos estudantes oportunidades de utilizar a linguagem em situações concretas de comunicação.

O trabalho com gêneros textuais representa uma possibilidade significativa para tornar o ensino da Língua Portuguesa mais contextualizado e próximo da realidade dos alunos. Presentes nas diversas práticas sociais, os gêneros organizam as formas de comunicação e assumem características específicas de acordo com suas finalidades, seus interlocutores e os contextos em que circulam. Bilhetes, notícias, contos, entrevistas, receitas, poemas, cartas, reportagens e histórias em quadrinhos são alguns exemplos de textos que fazem parte do cotidiano e podem ser explorados pedagogicamente.

De acordo com Bakhtin (1997), a utilização da língua ocorre por meio de enunciados concretos, organizados em diferentes gêneros do discurso. Essa compreensão permite reconhecer que a aprendizagem linguística não acontece de maneira isolada, mas está relacionada às experiências comunicativas vivenciadas pelos sujeitos. Assim, conhecer diferentes gêneros significa ampliar as possibilidades de compreensão e participação nas práticas sociais que envolvem a linguagem.

No ambiente escolar, o professor desempenha papel essencial na organização de situações de aprendizagem que favoreçam o contato dos estudantes com diferentes manifestações textuais. A leitura, a interpretação, a análise das características dos textos e a produção escrita devem estar articuladas, permitindo que os alunos compreendam não apenas a estrutura dos gêneros, mas também suas funções comunicativas.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância dos gêneros textuais como ferramentas para o ensino da Língua Portuguesa, destacando suas contribuições para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e interpretação. Busca-se também refletir sobre estratégias pedagógicas que possibilitem práticas de ensino mais dinâmicas, participativas e relacionadas às necessidades dos estudantes.

OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os gêneros textuais constituem formas de organização da linguagem utilizadas pelos indivíduos nas diferentes situações de comunicação. Cada gênero apresenta características próprias relacionadas à sua finalidade, estrutura, linguagem e contexto de circulação. Dessa maneira, trabalhar com gêneros textuais na escola significa proporcionar aos estudantes experiências que favoreçam a compreensão dos usos sociais da língua, permitindo que reconheçam como os textos são produzidos e utilizados em diferentes situações.

Marcuschi (2008) destaca que os gêneros textuais estão presentes em todas as atividades comunicativas e acompanham as transformações sociais. Essa perspectiva demonstra que o ensino da Língua Portuguesa precisa considerar a diversidade textual existente na sociedade, evitando limitar as práticas pedagógicas exclusivamente aos textos literários ou aos exercícios gramaticais descontextualizados.

A utilização de diferentes gêneros em sala de aula contribui para ampliar o repertório linguístico dos estudantes. Ao trabalhar com notícias, propagandas, histórias em quadrinhos, poemas, entrevistas e textos de opinião, o professor possibilita que os alunos identifiquem diferentes intenções comunicativas, compreendam a organização das informações e desenvolvam estratégias de interpretação. Essas experiências favorecem uma relação mais significativa com a leitura e a escrita, pois os estudantes passam a perceber que os textos possuem objetivos específicos e estão relacionados às necessidades de comunicação da vida cotidiana.

Outro aspecto importante refere-se à produção textual. Quando os alunos são convidados a produzir textos de diferentes gêneros, precisam considerar quem será o leitor, qual mensagem desejam transmitir e qual linguagem é mais adequada à situação comunicativa. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de organizar ideias de maneira coerente.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enfatiza a importância de práticas de linguagem que envolvam leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica. Essas dimensões devem ser trabalhadas de forma articulada, considerando os diferentes campos de atuação e as práticas sociais nas quais a linguagem está inserida. Portanto, o trabalho com gêneros textuais encontra respaldo nas orientações curriculares nacionais, pois permite desenvolver competências relacionadas à participação dos estudantes em diferentes situações comunicativas.

Além disso, os gêneros textuais favorecem práticas interdisciplinares. Uma reportagem sobre questões ambientais, por exemplo, pode ser utilizada para discutir conteúdos de Ciências e Geografia, enquanto uma biografia pode aproximar o ensino da Língua Portuguesa dos conhecimentos históricos. Essa articulação amplia as possibilidades de aprendizagem e demonstra que a linguagem está presente em todas as áreas do conhecimento.

A efetivação do trabalho com gêneros textuais depende de um planejamento pedagógico que considere os conhecimentos prévios dos estudantes, suas necessidades de aprendizagem e os objetivos estabelecidos para cada etapa escolar. O professor precisa selecionar textos diversificados, propor atividades contextualizadas e criar oportunidades para que os alunos participem ativamente das práticas de leitura, interpretação e produção textual.

Entre as estratégias possíveis, destaca-se a organização de sequências didáticas, nas quais determinado gênero é explorado por meio de diferentes atividades. Inicialmente, os estudantes podem entrar em contato com exemplos do gênero, identificando sua finalidade e suas características. Posteriormente, podem realizar atividades de leitura, análise da linguagem, identificação da estrutura e produção de seus próprios textos. Ao final, as produções podem ser revisadas, compartilhadas e socializadas com outros colegas.

A utilização de jornais, revistas, livros literários, cartazes, receitas, histórias em quadrinhos e materiais digitais também contribui para diversificar as experiências de aprendizagem. Esses recursos permitem aproximar o ambiente escolar das práticas comunicativas que os estudantes vivenciam fora da escola, tornando o ensino mais dinâmico e significativo.

Outro aspecto relevante é a valorização da oralidade. Gêneros como entrevistas, debates, seminários e relatos de experiências possibilitam que os alunos desenvolvam a capacidade de expressar opiniões, argumentar, ouvir diferentes posicionamentos e participar de situações coletivas de comunicação. Essas práticas fortalecem não apenas as habilidades linguísticas, mas também a convivência, o respeito e a participação democrática.

Nesse processo, a avaliação deve considerar o desenvolvimento progressivo das competências dos estudantes. Mais do que identificar erros ortográficos ou gramaticais, é importante observar a capacidade de organização das ideias, adequação ao gênero, clareza das informações, coerência e atendimento à finalidade comunicativa. A revisão textual, acompanhada de orientações do professor, representa uma oportunidade de reflexão sobre a própria escrita.

As tecnologias digitais também ampliam as possibilidades de trabalho com os gêneros textuais. Blogs, notícias digitais, podcasts, vídeos, comentários e publicações em redes sociais podem ser incorporados às atividades escolares, permitindo discutir as transformações da linguagem nos ambientes digitais. Entretanto, é necessário desenvolver uma postura crítica diante das informações, considerando a confiabilidade das fontes e a responsabilidade na comunicação.

Dessa forma, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem, criando condições para que os estudantes compreendam a linguagem como prática social. O ensino fundamentado nos gêneros textuais contribui para superar atividades mecânicas e favorecer experiências que relacionem os conhecimentos linguísticos às situações reais de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender que os gêneros textuais representam importantes instrumentos para o ensino da Língua Portuguesa, pois aproximam os conteúdos escolares das práticas comunicativas presentes na sociedade. Sua utilização possibilita ampliar as experiências dos estudantes com a leitura, a escrita, a oralidade e a interpretação, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Verificou-se que o trabalho pedagógico com diferentes gêneros contribui para a formação de leitores mais críticos e produtores de textos capazes de reconhecer as características, as finalidades e os contextos de circulação das diferentes manifestações linguísticas. Além disso, possibilita desenvolver a autonomia, a criatividade e a capacidade de argumentação, habilidades essenciais para a participação social.

Nesse contexto, destaca-se a importância do planejamento docente e da diversificação das estratégias metodológicas. A utilização de sequências didáticas, materiais impressos, recursos digitais e atividades coletivas pode tornar as aulas mais participativas e adequadas às diferentes necessidades de aprendizagem.

Conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar a linguagem como uma prática social dinâmica, na qual os gêneros textuais desempenham papel fundamental. Portanto, sua presença no cotidiano escolar precisa ser valorizada, garantindo aos estudantes oportunidades de desenvolver competências comunicativas que ultrapassem os limites da sala de aula e contribuam para sua formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

O DESENHO INFANTIL COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO E DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA ISABEL DIAS DOS SANTOS

RESUMO

O desenho infantil constitui uma importante forma de expressão e comunicação na primeira infância, permitindo que as crianças representem suas percepções, experiências, sentimentos e interpretações sobre o mundo. Na Educação Infantil, essa linguagem assume um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, uma vez que possibilita manifestações que nem sempre são expressas por meio da comunicação verbal. Este artigo tem como objetivo analisar o desenho infantil como expressão do pensamento e das emoções, destacando sua importância para o desenvolvimento integral da criança e suas contribuições para as práticas pedagógicas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que investigam o desenvolvimento infantil, a representação gráfica e as múltiplas linguagens da infância. Discute-se a importância de compreender os desenhos como produções carregadas de significados, respeitando as particularidades de cada criança e evitando interpretações padronizadas de suas representações. Também são abordadas possibilidades de utilização do desenho no cotidiano escolar, considerando a observação, a escuta e a valorização das experiências individuais. Conclui-se que o desenho deve ser reconhecido como uma linguagem legítima da infância e como um recurso pedagógico que favorece a expressão, a criatividade, a construção do conhecimento e o reconhecimento das singularidades infantis.

Palavras-chave: Desenho infantil. Educação Infantil. Expressão emocional. Desenvolvimento cognitivo. Linguagem artística.

ABSTRACT

Children's drawing is an important form of expression and communication in early childhood, allowing children to represent their perceptions, experiences, feelings, and interpretations of the world. In Early Childhood Education, this language plays a significant role in cognitive, emotional, social, and motor development, as it enables expressions that are not always communicated through verbal language. This article aims to analyze children's drawing as an expression of thought and emotions, highlighting its importance for children's overall development and its contributions to pedagogical practices. The research is characterized as a bibliographical study, based on authors who investigate child development, graphic representation, and the multiple languages of childhood. It discusses the importance of understanding drawings as meaningful productions, respecting each child's individual characteristics and avoiding standardized interpretations of their representations. It also addresses possibilities for using drawing in everyday school activities, considering observation, listening, and appreciation of individual experiences. It concludes that drawing should be recognized as a legitimate language of childhood and as a pedagogical resource that promotes expression, creativity, knowledge construction, and recognition of children's individuality.

Keywords: Children's drawing. Early Childhood Education. Emotional expression. Cognitive development. Artistic language.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado por intensas descobertas, experiências e transformações, no qual a criança desenvolve diferentes formas de compreender e representar o mundo ao seu redor. Nesse processo, a linguagem assume diversas manifestações, ultrapassando a comunicação oral e escrita e envolvendo gestos, movimentos, brincadeiras, expressões corporais e produções artísticas. Entre essas possibilidades, o desenho infantil destaca-se como uma forma significativa de expressão, por meio da qual as crianças comunicam percepções, elaboram experiências e constroem representações sobre a realidade.

Na Educação Infantil, o desenho está presente em diferentes momentos da rotina escolar e representa muito mais do que uma atividade recreativa ou uma produção destinada à decoração de ambientes. Ao desenhar, a criança experimenta materiais, desenvolve movimentos, estabelece relações entre formas e cores e organiza graficamente suas ideias. Suas produções podem revelar aspectos de suas experiências cotidianas, interesses, imaginação e maneira particular de interpretar os acontecimentos.

Segundo Vygotsky (2009), a imaginação está diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelos sujeitos, sendo a atividade criadora construída a partir dos elementos que compõem sua realidade. Nessa perspectiva, o desenho infantil pode ser compreendido como uma manifestação da capacidade criativa da criança, que combina experiências anteriores e elementos imaginativos para produzir novas representações.

Além da dimensão cognitiva, o desenho também apresenta possibilidades relacionadas à expressão emocional. Muitas crianças encontram nas produções gráficas uma oportunidade para manifestar sentimentos, desejos, lembranças e percepções que ainda não conseguem organizar verbalmente. Entretanto, é importante compreender que os desenhos não devem ser interpretados de maneira isolada ou utilizados como instrumentos de diagnóstico psicológico. Seu significado precisa ser considerado a partir do contexto, das experiências e, principalmente, da própria narrativa infantil.

Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental ao oferecer materiais diversificados, organizar ambientes estimulantes e respeitar as diferentes formas de expressão. A valorização das produções infantis exige uma postura pedagógica baseada na observação, na escuta sensível e no reconhecimento das singularidades de cada criança.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar o desenho infantil como expressão do pensamento e das emoções na Educação Infantil, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento integral e destacando possibilidades de sua utilização nas práticas pedagógicas.

O DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO

O desenho constitui uma das primeiras formas de representação gráfica desenvolvidas pela criança, acompanhando seu processo de descoberta dos movimentos, dos materiais e das possibilidades de expressão. Antes mesmo de dominar a escrita convencional, ela utiliza traços, formas e cores para representar pessoas, objetos, situações e elementos imaginários. Essas produções fazem parte de um processo de construção de significados, no qual a criança estabelece relações entre suas experiências e as representações que desenvolve.

Para Piaget (1975), o desenvolvimento da representação está relacionado à construção do conhecimento e à capacidade de a criança elaborar simbolicamente aspectos da realidade. O desenho, nessa perspectiva, pode ser compreendido como uma manifestação da função simbólica, permitindo que objetos e acontecimentos sejam representados mesmo quando não estão presentes fisicamente.

As produções gráficas infantis não seguem necessariamente os padrões estéticos estabelecidos pelos adultos. Seus traços, proporções e formas expressam maneiras próprias de perceber e organizar o mundo. Uma criança pode representar uma pessoa utilizando cores pouco convencionais ou atribuindo dimensões diferentes às partes do corpo. Essas características não devem ser consideradas erros, mas possibilidades de representação que precisam ser compreendidas dentro do processo de desenvolvimento infantil.

Luquet (1969), ao estudar o desenho infantil, demonstrou que as representações gráficas passam por diferentes formas de organização ao longo da infância. Suas contribuições ajudam a compreender que o desenho se transforma conforme a criança amplia suas experiências e desenvolve novas possibilidades de representação.

No contexto escolar, reconhecer o desenho como linguagem significa compreender que ele possui intencionalidade e valor comunicativo. Quando uma criança desenha sua família, representa um passeio ou cria personagens imaginários, está construindo uma narrativa visual que pode ser ampliada por meio da conversa e da interação com o professor.

A oferta de diferentes materiais, como lápis de cor, giz de cera, tintas, pincéis, papéis variados e suportes alternativos, amplia as possibilidades de experimentação. Da mesma forma, a organização de espaços que permitam desenhar livremente contribui para que as crianças desenvolvam autonomia e confiança em suas produções.

É importante destacar que a intervenção pedagógica não deve transformar o desenho em uma atividade de reprodução de modelos prontos. Quando o professor apresenta uma imagem para que todas as crianças reproduzam exatamente o mesmo resultado, pode limitar a criatividade e reduzir as oportunidades de expressão individual. A valorização da produção espontânea permite que cada criança desenvolva seu próprio percurso de criação.

Assim, o desenho infantil precisa ser reconhecido como uma linguagem que participa da construção do pensamento, da imaginação e da identidade. Sua presença nas práticas pedagógicas contribui para ampliar as experiências culturais e artísticas das crianças, respeitando seus diferentes ritmos e formas de expressão.

A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES E O PAPEL DO PROFESSOR NAS EXPERIÊNCIAS COM O DESENHO

As emoções fazem parte das experiências vivenciadas pelas crianças desde os primeiros anos de vida. Alegria, medo, curiosidade, tristeza, entusiasmo e insegurança são sentimentos que aparecem nas relações familiares, nas brincadeiras e nas interações estabelecidas no ambiente escolar. Entretanto, nem sempre as crianças conseguem identificar e comunicar verbalmente aquilo que sentem. Nesse contexto, o desenho pode representar uma possibilidade de expressão e elaboração de experiências emocionais.

Ao produzir um desenho, a criança pode representar acontecimentos importantes de sua vida, pessoas com quem estabelece vínculos afetivos, situações vivenciadas na escola e elementos relacionados à sua imaginação. Essas representações oferecem ao professor oportunidades de conhecer melhor os interesses e as experiências infantis, desde que sejam acompanhadas de diálogo e observação cuidadosa.

A dimensão emocional do desenho não está limitada às cores utilizadas ou às formas representadas. Não é adequado afirmar, por exemplo, que determinada cor corresponde necessariamente a um sentimento específico ou que a ausência de algum elemento representa um problema emocional. Cada produção precisa ser compreendida considerando a história da criança, o contexto em que foi realizada e o significado atribuído por ela mesma.

Nesse sentido, a escuta do professor torna-se essencial. Perguntas abertas, como "Você gostaria de me contar sobre seu desenho?" ou "O que está acontecendo nessa história?", permitem que a criança explique sua produção e compartilhe aquilo que considera importante. Essa atitude fortalece o diálogo, valoriza a comunicação infantil e contribui para a construção de vínculos de confiança.

A mediação pedagógica também envolve reconhecer que o desenho pode favorecer experiências de interação e socialização. Quando as crianças compartilham suas produções, conversam sobre suas escolhas e conhecem as representações dos colegas, desenvolvem atitudes de respeito às diferenças e ampliam suas possibilidades de comunicação.

Outro aspecto importante é a documentação das experiências. Fotografias das produções, registros das falas infantis e organização de portfólios permitem acompanhar as transformações das representações ao longo do tempo.

Esses registros contribuem para a reflexão docente sobre o desenvolvimento das crianças e possibilitam compartilhar com as famílias aspectos significativos das experiências realizadas na instituição.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece as experiências artísticas como parte fundamental da Educação Infantil, especialmente por meio do campo de experiências "Traços, sons, cores e formas". Nesse campo, são valorizadas as manifestações artísticas, a exploração de materiais e as diferentes formas de expressão e criação.

Portanto, cabe ao professor organizar experiências que respeitem a liberdade criativa e ofereçam oportunidades para que as crianças expressem seus pensamentos e sentimentos. Mais do que avaliar a aparência final de um desenho, é necessário valorizar o processo de criação, as escolhas realizadas e os significados construídos durante a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender que o desenho infantil representa uma linguagem fundamental para a expressão do pensamento, das emoções e das experiências vivenciadas pelas crianças. Na Educação Infantil, sua importância ultrapassa a dimensão artística, pois está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, contribuindo para a construção da identidade e da autonomia.

Observou-se que as produções gráficas oferecem oportunidades para que as crianças representem suas percepções sobre o mundo, expressem ideias e desenvolvam a imaginação. Nesse processo, o desenho também pode favorecer a comunicação de sentimentos e experiências, especialmente quando acompanhado de situações de diálogo e escuta sensível.

Destaca-se, ainda, a responsabilidade do professor na organização de práticas pedagógicas que valorizem a criatividade e respeitem as singularidades infantis. A oferta de materiais diversificados, a liberdade de criação e a documentação das produções são estratégias que contribuem para tornar o desenho uma experiência significativa de aprendizagem.

Conclui-se que reconhecer o desenho como linguagem da infância significa respeitar as diferentes maneiras pelas quais as crianças pensam, sentem e se comunicam. Portanto, sua valorização no cotidiano escolar representa um compromisso com uma Educação Infantil que reconhece o protagonismo infantil, promove experiências expressivas e considera a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos e significados.

REFERÊNCIAS

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

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

LUQUET, Georges-Henri. O desenho infantil. Porto: Civilização, 1969.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

A VALORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS FAMILIARES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

DANIELLE SCOTTE DE ALMEIDA

RESUMO

As narrativas familiares desempenham um papel significativo na construção da identidade infantil, uma vez que permitem às crianças conhecer suas origens, compreender suas experiências e estabelecer vínculos com a própria história. Na Educação Infantil, o compartilhamento de memórias, relatos, tradições e acontecimentos familiares representa uma importante possibilidade de valorização da diversidade cultural e de fortalecimento do sentimento de pertencimento. Este artigo tem como objetivo analisar a importância das narrativas familiares na construção da identidade das crianças, destacando suas contribuições para o desenvolvimento social, emocional e cultural na primeira infância. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos que abordam a identidade, a memória, as relações sociais e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Discute-se o papel da família como referência na formação dos primeiros conhecimentos sobre o mundo e a importância da escola na criação de experiências que reconheçam diferentes trajetórias familiares. Também são apresentadas possibilidades pedagógicas que favorecem a participação das famílias e o compartilhamento de histórias no cotidiano escolar. Conclui-se que valorizar as narrativas familiares significa reconhecer a criança como sujeito histórico e social, cuja identidade é construída a partir das relações, experiências e referências culturais que integram sua trajetória.

Palavras-chave: Narrativas familiares. Identidade infantil. Educação Infantil. Memória. Pertencimento.

ABSTRACT

Family narratives play a significant role in the construction of children's identities, allowing children to learn about their origins, understand their experiences, and establish connections with their personal histories. In Early Childhood Education, sharing memories, stories, traditions, and family events represents an important opportunity to value cultural diversity and strengthen children's sense of belonging. This article aims to analyze the importance of family narratives in the construction of children's identities, highlighting their contributions to social, emotional, and cultural development during early childhood. The research is characterized as a bibliographical study based on works addressing identity, memory, social relationships, and pedagogical practices in Early Childhood Education. It discusses the family's role as a reference in the development of children's first understandings of the world and the school's importance in creating experiences that recognize different family backgrounds. It also presents pedagogical possibilities that encourage family participation and the sharing of stories in everyday school life. It concludes that valuing family narratives means recognizing children as historical and social subjects whose identities are constructed through relationships, experiences, and cultural references.

Keywords: Family narratives. Children's identity. Early Childhood Education. Memory. Belonging.

INTRODUÇÃO

A construção da identidade infantil é um processo contínuo, desenvolvido a partir das relações estabelecidas pela criança com as pessoas, os espaços e as experiências que fazem parte de sua vida. Desde os primeiros anos, o contato com a família, a comunidade e as instituições educativas contribui para a formação de referências culturais, afetivas e sociais que influenciam a maneira como a criança compreende a si mesma e o mundo ao seu redor. Nesse contexto, as narrativas familiares assumem uma função importante, pois permitem compartilhar histórias, memórias, tradições e acontecimentos que ajudam a construir o sentimento de pertencimento.

As histórias contadas pelos familiares representam muito mais do que recordações de acontecimentos passados. Elas transmitem conhecimentos, valores, costumes e experiências que aproximam as crianças de suas origens. Relatos sobre o nascimento, a infância dos pais e avós, as brincadeiras de outras gerações, as mudanças de moradia e as tradições culturais possibilitam que a criança reconheça sua trajetória e compreenda que faz parte de uma história construída coletivamente.

Na Educação Infantil, a valorização dessas narrativas amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a relação entre escola, família e comunidade. Quando os professores criam oportunidades para que as crianças compartilhem suas experiências familiares, promovem situações de interação, diálogo e reconhecimento das diferentes formas de organização e convivência. Essa perspectiva contribui para uma educação que respeita as singularidades e reconhece a diversidade como elemento constitutivo das relações sociais.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das relações culturais estabelecidas pelos sujeitos. Essa compreensão permite reconhecer que as experiências compartilhadas no ambiente familiar e escolar participam da formação da identidade infantil, influenciando a construção dos conhecimentos e dos significados atribuídos ao mundo.

Entretanto, é necessário considerar que as crianças pertencem a diferentes configurações familiares e possuem trajetórias marcadas por experiências particulares. Existem famílias constituídas por diferentes gerações, responsáveis individuais, casais, famílias extensas e outras formas de organização. Por isso, o trabalho pedagógico com narrativas familiares deve evitar modelos únicos de família e garantir que todas as crianças tenham suas histórias respeitadas e valorizadas.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância das narrativas familiares na construção da identidade infantil, destacando suas contribuições para o sentimento de pertencimento, a valorização da memória e o reconhecimento da diversidade cultural. Busca-se também discutir possibilidades pedagógicas para aproximar as experiências familiares do cotidiano da Educação Infantil.

AS NARRATIVAS FAMILIARES COMO REFERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A identidade infantil é construída progressivamente por meio das experiências e relações sociais que a criança estabelece ao longo de sua trajetória. Nesse processo, a família representa um dos primeiros espaços de convivência, interação e aprendizagem, sendo responsável por transmitir referências culturais, hábitos, valores e conhecimentos que contribuem para a formação dos primeiros vínculos com o mundo.

As narrativas familiares participam dessa construção porque possibilitam que a criança conheça acontecimentos relacionados à sua história e reconheça elementos que constituem sua trajetória. Quando escuta relatos sobre seus primeiros anos de vida, conhece fotografias antigas ou participa de conversas sobre tradições familiares, passa a estabelecer conexões entre o passado e o presente. Essas experiências contribuem para a construção de uma percepção de continuidade e pertencimento.

Para Hall (2006), a identidade não deve ser compreendida como algo fixo e imutável, mas como um processo construído e transformado pelas relações culturais e sociais. Essa perspectiva é importante para compreender a infância, pois demonstra que a identidade se desenvolve a partir das experiências vivenciadas e dos significados construídos nas interações com outras pessoas.

As histórias familiares também representam uma forma de preservação da memória coletiva. Os relatos dos avós, pais, irmãos e demais responsáveis podem apresentar costumes, brincadeiras, manifestações culturais, receitas, músicas e acontecimentos que fazem parte da história de determinada família ou comunidade. Ao conhecer essas experiências, a criança amplia seu repertório cultural e compreende que existem diferentes maneiras de viver, conviver e interpretar o mundo.

Outro aspecto relevante está relacionado ao desenvolvimento da linguagem. Ao ouvir e compartilhar histórias, as crianças ampliam o vocabulário, organizam pensamentos, desenvolvem a capacidade de narrar acontecimentos e aprendem a respeitar os momentos de fala e escuta. Essas experiências favorecem a comunicação e fortalecem as relações estabelecidas no ambiente educativo.

É importante destacar que a valorização das narrativas familiares não significa idealizar as relações familiares ou pressupor que todas as crianças tenham acesso às mesmas experiências. Algumas possuem fotografias, documentos e relatos disponíveis, enquanto outras podem não conhecer determinadas informações sobre suas origens. Cabe à escola reconhecer essas diferenças e propor experiências que não provoquem constrangimentos ou sentimentos de exclusão.

Dessa maneira, as narrativas familiares devem ser compreendidas como possibilidades de valorização das histórias individuais, respeitando os diferentes contextos sociais e culturais. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico, a Educação Infantil contribui para fortalecer sua identidade e ampliar sua compreensão sobre a diversidade humana.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA VALORIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS INFANTIS

A aproximação entre família e escola constitui um aspecto importante para a construção de experiências educativas significativas. Na Educação Infantil, essa relação pode ser fortalecida por meio de propostas que valorizem as histórias, as memórias e os conhecimentos presentes no cotidiano familiar. Quando a instituição reconhece os familiares como participantes do processo educativo, amplia as possibilidades de interação e estabelece conexões entre as experiências vivenciadas em diferentes espaços.

Uma possibilidade pedagógica consiste na organização de projetos relacionados às histórias de vida das crianças. Nessas propostas, podem ser utilizados registros fotográficos, desenhos, objetos significativos, relatos orais e produções artísticas. Os materiais compartilhados permitem que as crianças apresentem aspectos de suas experiências, desenvolvam a oralidade e reconheçam semelhanças e diferenças entre suas trajetórias.

Outra estratégia envolve a construção de livros coletivos com histórias das famílias. Cada criança pode contribuir com um desenho, uma narrativa ou uma lembrança, formando um material que represente a diversidade presente no grupo. Essa atividade favorece a participação, a criatividade e o reconhecimento das diferentes identidades.

Também podem ser organizadas rodas de conversa com a participação de familiares convidados, que compartilhem brincadeiras antigas, histórias da comunidade, músicas, receitas e tradições culturais. Essas experiências aproximam diferentes gerações e possibilitam que os conhecimentos familiares sejam reconhecidos como parte importante do patrimônio cultural das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca, entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos estão diretamente relacionados às experiências de valorização das histórias familiares, pois permitem que as crianças construam conhecimentos sobre si mesmas e sobre os grupos sociais dos quais participam.

Nesse contexto, o campo de experiências "O eu, o outro e o nós" apresenta especial relevância, pois contempla a construção da identidade, o reconhecimento das diferenças e o desenvolvimento das relações de respeito e convivência. As narrativas familiares podem contribuir para concretizar essas aprendizagens, desde que sejam trabalhadas com sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

O professor, por sua vez, precisa atuar como mediador dessas experiências, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de participação. É necessário evitar comparações entre famílias, valorizar diferentes configurações familiares e respeitar os limites de compartilhamento de informações pessoais. A participação deve acontecer de maneira acolhedora, sem obrigatoriedade de exposição de aspectos íntimos da vida familiar.

Assim, a valorização das narrativas familiares representa uma possibilidade de aproximar os conhecimentos construídos fora da escola das experiências pedagógicas desenvolvidas na instituição. Essa articulação fortalece os vínculos entre os diferentes contextos de convivência e contribui para uma Educação Infantil comprometida com o respeito, a diversidade e a formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo possibilitou compreender que as narrativas familiares desempenham um papel significativo na construção da identidade infantil, pois permitem que as crianças conheçam suas histórias, reconheçam suas origens e estabeleçam relações entre suas experiências individuais e os contextos sociais e culturais dos quais participam.

As memórias, os relatos e as tradições compartilhadas pelas famílias contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento e ampliar o repertório cultural das crianças. Além disso, as experiências narrativas favorecem o desenvolvimento da linguagem, da comunicação, da escuta e das relações interpessoais, constituindo importantes oportunidades de aprendizagem na primeira infância.

No contexto da Educação Infantil, a escola possui a responsabilidade de reconhecer e valorizar as diferentes trajetórias familiares, criando propostas pedagógicas que permitam a participação das crianças sem estabelecer padrões únicos de organização familiar. Projetos de histórias de vida, rodas de conversa, livros coletivos e compartilhamento de memórias são algumas possibilidades de aproximar as experiências familiares do cotidiano escolar.

Conclui-se que valorizar as narrativas familiares significa reconhecer a criança em sua integralidade, considerando sua história, sua cultura e suas relações afetivas como elementos fundamentais de sua formação. Dessa forma, a Educação Infantil contribui para a construção de identidades mais fortalecidas, promovendo o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade como parte essencial da convivência humana.

REFERÊNCIAS

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

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

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

MACHADO DE ASSIS E DOSTOIÉVSKI: A COMPLEXIDADE PSICOLÓGICA DAS PERSONAGENS E OS CONFLITOS DA NATUREZA HUMANA

JOSÉ VALDÉSIO DE SOUSA

RESUMO

A literatura constitui um importante instrumento de investigação da natureza humana, especialmente quando aborda os conflitos psicológicos, as contradições individuais e as relações sociais que influenciam o comportamento dos sujeitos. Nesse contexto, Machado de Assis e Fiódor Dostoiévski destacam-se como escritores que desenvolveram narrativas profundamente relacionadas à complexidade da experiência humana. Embora pertençam a diferentes contextos históricos, culturais e literários, ambos exploraram sentimentos como culpa, ciúme, orgulho, insegurança e ressentimento, construindo personagens marcadas por dilemas morais e conflitos interiores. Este artigo tem como objetivo analisar comparativamente aspectos da construção psicológica das personagens nas obras de Machado de Assis e Dostoiévski, considerando suas estratégias narrativas e suas representações das contradições humanas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e comparativa, tomando como referências principais os romances Dom Casmurro, de Machado de Assis, e Crime e Castigo, de Dostoiévski. A discussão considera contribuições teóricas relacionadas à crítica literária, à construção da personagem e à representação da subjetividade. Busca-se demonstrar como os dois autores utilizam a literatura para investigar os limites da consciência, a instabilidade das percepções e os conflitos que atravessam as relações humanas. Conclui-se que, apesar das diferenças estilísticas, Machado de Assis e Dostoiévski apresentam aproximações significativas na representação da complexidade psicológica, reafirmando a capacidade da literatura de problematizar a condição humana.

Palavras-chave: Literatura comparada. Machado de Assis. Dostoiévski. Psicologia das personagens. Natureza humana.

ABSTRACT

Literature is an important instrument for investigating human nature, especially when addressing psychological conflicts, individual contradictions, and social relationships that influence human behavior. In this context, Machado de Assis and Fyodor Dostoevsky stand out as writers who developed narratives deeply connected to the complexity of human experience. Although they belong to different historical, cultural, and literary contexts, both explored feelings such as guilt, jealousy, pride, insecurity, and resentment, creating characters marked by moral dilemmas and inner conflicts. This article aims to comparatively analyze aspects of the psychological construction of characters in the works of Machado de Assis and Dostoevsky, considering their narrative strategies and representations of human contradictions. The research is characterized as a bibliographical and comparative study, focusing primarily on the novels Dom Casmurro, by

Machado de Assis, and Crime and Punishment, by Dostoevsky. The discussion considers theoretical contributions related to literary criticism, character construction, and the representation of subjectivity. It seeks to demonstrate how both authors use literature to investigate the limits of consciousness, the instability of perceptions, and the conflicts that shape human relationships. It concludes that, despite their stylistic differences, Machado de Assis and Dostoevsky present significant similarities in their representation of psychological complexity, reaffirming literature's ability to question the human condition.

Keywords: Comparative literature. Machado de Assis. Dostoevsky. Psychological characters. Human nature.

INTRODUÇÃO

A literatura, ao longo de sua trajetória histórica, tem desempenhado um papel fundamental na investigação da condição humana, apresentando personagens e situações que revelam conflitos individuais, contradições sociais e dilemas morais. Por meio da construção narrativa, os escritores desenvolvem diferentes formas de representar os pensamentos, sentimentos e comportamentos humanos, permitindo que o leitor reflita sobre questões relacionadas à identidade, à consciência e às relações interpessoais. Nesse cenário, Machado de Assis e Fiódor Dostoiévski ocupam posições de destaque na literatura mundial, especialmente pela profundidade psicológica de suas personagens.

Machado de Assis, considerado um dos principais representantes da literatura brasileira, desenvolveu uma produção literária marcada pela ironia, pela análise crítica da sociedade e pela investigação das contradições humanas. Em seus romances, o comportamento das personagens é frequentemente apresentado por meio de narradores cuja subjetividade interfere na interpretação dos acontecimentos. Em Dom Casmurro, por exemplo, Bentinho reconstrói sua trajetória afetiva a partir de lembranças e suspeitas, conduzindo o leitor a questionar os limites entre memória, realidade e imaginação.Fiódor Dostoiévski, por sua vez, destacou-se na literatura russa pela capacidade de representar conflitos psicológicos e existenciais de grande intensidade. Suas narrativas exploram questões relacionadas à culpa, à liberdade, à responsabilidade moral e aos limites da consciência humana. Em Crime e Castigo, o protagonista Raskólnikov enfrenta profundas contradições após cometer um assassinato, experimentando sentimentos de angústia, isolamento e sofrimento psicológico.

Embora tenham desenvolvido suas obras em contextos históricos e culturais distintos, Machado de Assis e Dostoiévski apresentam aproximações importantes na maneira como investigam a interioridade das personagens.

Ambos demonstram interesse pelas motivações ocultas do comportamento humano, questionando a aparente racionalidade das ações e revelando as tensões existentes entre pensamento, sentimento e moralidade.

A literatura comparada permite estabelecer relações entre diferentes produções literárias, identificando aproximações, diferenças e particularidades estéticas. Conforme Carvalhal (2006), a comparação literária constitui um procedimento de investigação que possibilita compreender as relações entre textos e contextos culturais, ampliando as possibilidades de interpretação das obras.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar comparativamente a construção psicológica das personagens em Machado de Assis e Dostoiévski, tomando como referência os romances Dom Casmurro e Crime e Castigo. Busca-se compreender como os dois escritores representam os conflitos interiores, a instabilidade das percepções e as contradições da natureza humana, destacando a atualidade de suas produções para a reflexão literária.

A COMPLEXIDADE PSICOLÓGICA E A CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS EM MACHADO DE ASSIS E DOSTOIÉVSKI

A construção psicológica das personagens constitui uma das características mais significativas das obras de Machado de Assis e Dostoiévski. Em suas narrativas, os indivíduos não são apresentados como figuras simples ou completamente previsíveis, mas como sujeitos atravessados por desejos, inseguranças, contradições e conflitos morais. Essa complexidade permite que a literatura ultrapasse a descrição das ações externas e explore os mecanismos internos que orientam o comportamento humano.

Em Dom Casmurro, Machado de Assis constrói uma narrativa conduzida por Bentinho, personagem que procura reconstruir acontecimentos de sua vida, especialmente sua relação com Capitu. O narrador apresenta suas lembranças a partir de uma perspectiva pessoal, marcada por ciúme, desconfiança e insegurança. Ao longo da obra, o leitor percebe que os acontecimentos são filtrados pela interpretação do protagonista, o que torna difícil estabelecer uma verdade definitiva sobre as situações narradas.

Essa estratégia narrativa evidencia a habilidade de Machado de Assis em explorar a subjetividade e os limites da memória. Bentinho não representa apenas um indivíduo que recorda acontecimentos passados, mas um sujeito que reorganiza sua história de acordo com suas próprias inquietações. A dúvida sobre a fidelidade de Capitu permanece como um dos elementos centrais do romance, demonstrando como as percepções individuais podem interferir na compreensão da realidade.

Em Dostoiévski, a complexidade psicológica aparece de maneira particularmente intensa em Crime e Castigo. Raskólnikov, após cometer um assassinato, passa a experimentar conflitos internos que envolvem justificativas intelectuais, sentimentos de culpa e questionamentos sobre sua própria condição moral. O personagem procura inicialmente sustentar uma teoria que justificaria suas ações, mas sua experiência revela a dificuldade de separar o pensamento racional das consequências emocionais e éticas de seus atos.

Bakhtin (2010), ao analisar a produção de Dostoiévski, destaca a importância da pluralidade de vozes e consciências na construção de suas narrativas. As personagens apresentam posições próprias e participam de intensos confrontos de ideias, fazendo com que os conflitos psicológicos também se manifestem por meio dos diálogos e das relações estabelecidas entre os indivíduos.

A comparação entre os dois escritores permite observar diferentes formas de representação da subjetividade. Enquanto Machado de Assis utiliza frequentemente a ironia, a ambiguidade e a intervenção do narrador para questionar a confiabilidade das interpretações, Dostoiévski desenvolve conflitos dramáticos por meio de personagens que enfrentam diretamente suas contradições morais e existenciais.

Apesar dessas diferenças, ambos demonstram que o comportamento humano não pode ser explicado apenas pelas aparências. O ciúme de Bentinho e a culpa de Raskólnikov revelam personagens que enfrentam conflitos entre suas convicções, emoções e percepções. Dessa forma, os romances apresentam uma investigação profunda das fragilidades humanas e das dificuldades de compreender plenamente as motivações individuais.

3 SUBJETIVIDADE, CULPA E CONFLITOS MORAIS NA LITERATURA COMPARADA

A subjetividade constitui um elemento essencial para compreender as relações entre as obras de Machado de Assis e Dostoiévski. Nos dois escritores, os acontecimentos narrativos são atravessados por interpretações individuais, sentimentos contraditórios e questionamentos sobre a responsabilidade dos sujeitos diante de suas escolhas. A literatura transforma-se, assim, em um espaço de reflexão sobre os limites da consciência e sobre a complexidade das relações humanas.Em Machado de Assis, a subjetividade aparece frequentemente associada à ironia e à crítica das convenções sociais. Seus narradores apresentam acontecimentos a partir de perspectivas particulares, permitindo que o leitor identifique contradições entre aquilo que as personagens afirmam e aquilo que suas atitudes sugerem. Em Dom Casmurro, a narrativa de Bentinho demonstra como o ciúme pode interferir na interpretação dos acontecimentos e produzir uma visão marcada pela desconfiança.

A construção dessa ambiguidade impede que o leitor aceite automaticamente a versão apresentada pelo narrador. Ao contrário, exige uma postura interpretativa diante das informações fornecidas e das lacunas existentes no relato. Essa característica transforma a leitura em um exercício de reflexão sobre a memória, a verdade e a influência das emoções na formação dos julgamentos individuais.

Em Crime e Castigo, Dostoiévski aborda os conflitos morais por meio da experiência de Raskólnikov, cuja tentativa de justificar racionalmente o assassinato entra em confronto com sua própria consciência. O sofrimento psicológico do protagonista demonstra que as escolhas individuais possuem consequências que ultrapassam os argumentos utilizados para legitimá-las.

A culpa, nesse contexto, apresenta-se como um elemento que desestabiliza as convicções do personagem. O conflito não se limita às consequências externas do crime, mas envolve uma crise interior que coloca em questão sua visão de mundo. A narrativa demonstra como a consciência moral pode entrar em confronto com teorias individuais e com desejos de superioridade.

Candido (1976), ao discutir a relação entre literatura e sociedade, destaca a importância de compreender a obra literária em sua dimensão estética e social. Essa perspectiva contribui para analisar Machado de Assis e Dostoiévski, pois suas personagens não estão isoladas de seus contextos históricos. Os conflitos individuais também dialogam com valores, desigualdades, expectativas e tensões presentes nas sociedades em que os escritores viveram.

A aproximação entre os dois autores revela que a literatura pode investigar questões universais por meio de experiências particulares. O ciúme, a culpa, a insegurança, o orgulho e a necessidade de reconhecimento aparecem como manifestações de conflitos que continuam presentes nas relações humanas contemporâneas.

Assim, a literatura comparada permite reconhecer que, mesmo utilizando procedimentos narrativos distintos, Machado de Assis e Dostoiévski compartilham uma preocupação fundamental: compreender as contradições que constituem o ser humano. Suas obras permanecem relevantes justamente porque não oferecem respostas simples, mas provocam questionamentos sobre a consciência, a moralidade e a responsabilidade individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das obras de Machado de Assis e Fiódor Dostoiévski permitiu identificar aproximações significativas na representação da complexidade psicológica e dos conflitos da natureza humana. Embora pertençam a contextos literários distintos, os dois escritores desenvolveram personagens marcadas por contradições, inquietações e dilemas que revelam a profundidade da experiência individual.

Em Dom Casmurro, Machado de Assis utiliza a subjetividade do narrador, a ironia e a ambiguidade para questionar a relação entre memória e verdade. Em Crime e Castigo, Dostoiévski explora a consciência moral, a culpa e o sofrimento psicológico de um personagem que enfrenta as consequências de suas próprias escolhas. Em ambas as narrativas, os conflitos interiores constituem elementos fundamentais para compreender as ações e as relações estabelecidas pelas personagens.

Verificou-se que a literatura comparada possibilita ampliar a compreensão dessas produções, evidenciando não apenas suas diferenças estéticas, mas também suas aproximações temáticas. A subjetividade, a instabilidade das percepções e os dilemas morais demonstram que os dois escritores compartilham uma profunda preocupação com as contradições humanas.

Conclui-se que Machado de Assis e Dostoiévski permanecem fundamentais para os estudos literários porque suas obras ultrapassam os limites de seus contextos históricos e apresentam questões que continuam despertando reflexões. Ao investigar sentimentos, pensamentos e comportamentos, ambos demonstram que a literatura constitui um espaço privilegiado para compreender a complexidade da natureza humana e questionar as certezas que orientam a existência individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CARVALHAL, Tânia Franco. Literatura comparada. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. Crime e castigo. São Paulo: Editora 34, 2001.

A ALFABETIZAÇÃO E O RESPEITO AOS DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAGEM

ERIKA CÂNDIDO DE OLIVEIRA SILVA

RESUMO

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da formação escolar, sendo responsável por proporcionar às crianças o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e ampliar suas possibilidades de participação social. Entretanto, esse processo não ocorre de maneira uniforme, uma vez que cada estudante apresenta experiências, conhecimentos prévios, características e ritmos próprios de aprendizagem. Nesse contexto, respeitar as diferenças individuais representa um princípio essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e significativas. Este artigo tem como objetivo analisar a importância de reconhecer e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização, destacando o papel do professor na identificação das necessidades dos estudantes e na organização de intervenções pedagógicas adequadas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada nas contribuições de autores que discutem a alfabetização, o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento. São abordados aspectos relacionados às hipóteses de escrita, à mediação docente, à avaliação diagnóstica e à diversificação das estratégias de ensino. Conclui-se que uma alfabetização comprometida com a aprendizagem de todos exige planejamento flexível, acompanhamento contínuo e valorização das particularidades de cada criança, garantindo oportunidades de desenvolvimento e equidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Ritmos de aprendizagem. Práticas pedagógicas. Inclusão. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Literacy is a fundamental stage of school education, responsible for providing children with reading and writing skills and expanding their opportunities for social participation. However, this process does not occur uniformly, since each student has different experiences, prior knowledge, characteristics, and learning paces. In this context, respecting individual differences is an essential principle for developing inclusive and meaningful pedagogical practices. This article aims to analyze the importance of recognizing and respecting different learning paces during the literacy process, highlighting the teacher's role in identifying students' needs and organizing appropriate pedagogical interventions. The research is characterized as a bibliographical study, based on contributions from authors who discuss literacy, child development, and knowledge construction. It addresses aspects related to writing hypotheses, teacher mediation, diagnostic assessment, and the diversification of teaching strategies. It concludes that literacy committed to everyone's learning requires flexible planning, continuous monitoring, and appreciation of each child's individual characteristics, ensuring opportunities for development and equity in the school environment.

Keywords: Literacy. Learning paces. Pedagogical practices. Inclusion. Child development.

INTRODUÇÃO

A alfabetização representa um dos processos mais importantes da trajetória escolar, pois possibilita que as crianças desenvolvam conhecimentos fundamentais para a leitura, a escrita e a participação nas diferentes práticas sociais que envolvem a linguagem. Por meio da apropriação do sistema de escrita alfabética, os estudantes ampliam suas possibilidades de comunicação, interpretação e construção de conhecimentos, estabelecendo relações entre a linguagem oral, a representação gráfica e os significados presentes nos textos.

Entretanto, aprender a ler e escrever não constitui um processo homogêneo. As crianças chegam à escola com experiências culturais, conhecimentos prévios e oportunidades de contato com a linguagem escrita bastante diversificadas. Enquanto algumas demonstram maior familiaridade com letras, palavras e textos, outras necessitam de mais tempo e de intervenções específicas para compreender o funcionamento do sistema de escrita. Essas diferenças fazem parte do processo de aprendizagem e precisam ser consideradas no planejamento pedagógico.

Nesse sentido, respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem significa reconhecer que cada criança constrói conhecimentos de maneira particular, apresentando avanços, dificuldades e necessidades que exigem acompanhamento individualizado. Essa compreensão não representa uma diminuição das expectativas de aprendizagem, mas o reconhecimento de que todos os estudantes possuem potencial para aprender quando encontram condições pedagógicas adequadas.

Ferreiro e Teberosky (1999), ao investigarem a psicogênese da língua escrita, demonstraram que a criança participa ativamente da construção do conhecimento sobre a escrita, elaborando hipóteses e reorganizando suas ideias durante o processo de alfabetização. Essa perspectiva contribui para compreender que os erros apresentados pelos estudantes não devem ser interpretados simplesmente como ausência de conhecimento, mas como manifestações das hipóteses que estão construindo.

O professor desempenha papel fundamental nesse processo, pois precisa identificar os conhecimentos já desenvolvidos pelos estudantes, observar suas necessidades e organizar situações de aprendizagem que favoreçam novos avanços. Para isso, torna-se necessário utilizar estratégias diversificadas, propostas contextualizadas e instrumentos de avaliação que permitam acompanhar o desenvolvimento de cada criança.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização, destacando os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se compreender como a mediação docente, a avaliação diagnóstica e o planejamento flexível podem contribuir para garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes.

OS DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve diferentes processos cognitivos, linguísticos e sociais, que se desenvolvem progressivamente a partir das experiências vivenciadas pelas crianças. Durante a alfabetização, os estudantes estabelecem relações entre sons, letras, palavras e significados, elaborando conhecimentos que permitem compreender o funcionamento do sistema de escrita. Entretanto, esse percurso apresenta particularidades, pois cada criança possui experiências e oportunidades de aprendizagem distintas.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de dominar suas convenções. Inicialmente, pode apresentar formas próprias de representar palavras, demonstrando compreensão de que a escrita possui uma organização e uma função comunicativa. Com as experiências e intervenções pedagógicas, essas hipóteses são progressivamente reorganizadas, permitindo avanços na compreensão do sistema alfabético.

Essa perspectiva demonstra a importância de observar as produções dos estudantes e compreender o raciocínio presente em suas tentativas de escrita. Uma criança que ainda não estabelece correspondências convencionais entre letras e sons não está necessariamente desinteressada ou impossibilitada de aprender. Ela pode estar em uma etapa de construção de conhecimentos que exige intervenções específicas e oportunidades diversificadas de interação com a linguagem escrita.

Vygotsky (2007) contribui para essa discussão ao destacar a importância das interações sociais e da mediação no desenvolvimento das capacidades humanas. O conceito de zona de desenvolvimento proximal evidencia que a aprendizagem pode ser potencializada quando a criança recebe apoio adequado para realizar atividades que ainda não consegue desenvolver autonomamente.

No contexto da alfabetização, essa compreensão reforça a necessidade de intervenções pedagógicas que considerem aquilo que o estudante já consegue realizar e os conhecimentos que pode desenvolver com a orientação do professor. Atividades em duplas, leitura compartilhada, jogos com palavras, exploração de textos e propostas de escrita coletiva podem favorecer a aprendizagem por meio das interações.

Outro aspecto importante refere-se à influência dos contextos sociais e culturais. As experiências familiares, o acesso aos livros, o contato com diferentes gêneros textuais e as oportunidades de participação em situações de leitura contribuem para ampliar os conhecimentos relacionados à linguagem escrita. Dessa forma, as diferenças observadas entre os estudantes não devem ser interpretadas como limitações individuais, mas compreendidas considerando as diversas experiências que constituem suas trajetórias.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece a alfabetização como um processo fundamental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, orientando o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e à escrita. Entretanto, garantir esse direito exige que as instituições escolares reconheçam as necessidades dos estudantes e organizem práticas que possibilitem avanços progressivos.

Respeitar os diferentes ritmos, portanto, não significa permitir que algumas crianças permaneçam sem oportunidades de aprendizagem ou deixar de estabelecer objetivos comuns. Significa construir caminhos diversificados para que todos possam alcançar os conhecimentos necessários, considerando suas características e necessidades.

A MEDIAÇÃO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

O trabalho docente na alfabetização exige sensibilidade, planejamento e conhecimento sobre os processos de aprendizagem. Ao reconhecer que os estudantes apresentam diferentes ritmos de desenvolvimento, o professor precisa organizar propostas que contemplem distintas necessidades, evitando práticas uniformizadas que desconsiderem as particularidades da turma.

Uma das estratégias fundamentais consiste na realização de avaliações diagnósticas. Por meio da observação das produções escritas, das atividades de leitura e das interações realizadas em sala, o professor consegue identificar os conhecimentos já construídos pelos estudantes e reconhecer aspectos que necessitam de maior atenção. Essas informações devem orientar o planejamento e a seleção das intervenções pedagógicas.

A diversificação das atividades também representa uma possibilidade importante. Jogos de identificação de letras, atividades de consciência fonológica, leitura de histórias, formação de palavras, produção de pequenos textos e exploração de diferentes gêneros textuais permitem abordar os conteúdos de maneiras variadas. Essas propostas podem ser organizadas considerando diferentes níveis de complexidade, sem estabelecer comparações ou classificações que comprometam a autoestima das crianças.

Outra possibilidade consiste na organização de agrupamentos produtivos, nos quais os estudantes possam interagir e compartilhar conhecimentos. A realização de atividades em duplas ou pequenos grupos favorece a troca de experiências, a argumentação e a construção coletiva de estratégias para resolver situações relacionadas à leitura e à escrita. Nessas situações, a mediação do professor é essencial para garantir que todos participem efetivamente.Magda Soares (2020) destaca a importância de compreender a alfabetização articulada ao letramento, reconhecendo que aprender o sistema de escrita também envolve participar de práticas sociais de leitura e produção textual. Essa perspectiva amplia as possibilidades pedagógicas, pois permite trabalhar com textos que possuem significado para os estudantes, relacionando a aprendizagem das letras e palavras às situações reais de comunicação.

A avaliação contínua também merece destaque. Em vez de considerar exclusivamente resultados pontuais, o professor deve acompanhar o percurso de aprendizagem, observando os avanços individuais e identificando as necessidades de novas intervenções. Registros pedagógicos, portfólios e atividades periódicas permitem visualizar o desenvolvimento das crianças e reorganizar as estratégias de ensino quando necessário.

Além disso, é importante compreender que dificuldades persistentes de aprendizagem precisam ser observadas com atenção, evitando rótulos ou julgamentos precipitados. A parceria entre professores, equipe pedagógica, famílias e profissionais especializados, quando necessária, pode contribuir para compreender melhor as necessidades dos estudantes e construir estratégias de acompanhamento.

Nesse contexto, a alfabetização inclusiva exige uma escola comprometida com a equidade, na qual as diferenças sejam consideradas elementos que orientam a prática pedagógica. O professor não deve esperar que todas as crianças aprendam da mesma maneira ou no mesmo momento, mas precisa garantir oportunidades concretas para que cada uma avance em seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender que respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem constitui uma condição fundamental para garantir uma alfabetização inclusiva e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes. A aprendizagem da leitura e da escrita envolve processos individuais, sociais e culturais, que não acontecem de maneira uniforme e exigem práticas pedagógicas sensíveis às necessidades de cada criança.

Verificou-se que reconhecer as hipóteses de escrita, valorizar os conhecimentos prévios e compreender as dificuldades como parte do processo de construção da aprendizagem são atitudes essenciais para o trabalho docente. Nesse sentido, as contribuições de Ferreiro e Teberosky, Vygotsky e Magda Soares oferecem fundamentos importantes para compreender a alfabetização como um processo que envolve construção ativa do conhecimento, interação social e participação em práticas reais de linguagem.

Destacou-se também a importância da avaliação diagnóstica, do planejamento flexível e da diversificação das estratégias pedagógicas. Essas ações permitem que o professor identifique as necessidades dos estudantes e organize intervenções que favoreçam avanços progressivos, sem desconsiderar as particularidades de cada trajetória.

Conclui-se que uma alfabetização verdadeiramente comprometida com a aprendizagem de todos deve superar a ideia de que todas as crianças precisam aprender da mesma maneira e no mesmo tempo.

Conclui-se que uma alfabetização verdadeiramente comprometida com a aprendizagem de todos deve superar a ideia de que todas as crianças precisam aprender da mesma maneira e no mesmo tempo. Respeitar os diferentes ritmos significa reconhecer as potencialidades individuais e garantir condições adequadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, a escola fortalece seu compromisso com a equidade educacional e com o direito de cada criança de aprender e participar plenamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

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

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

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

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

O DESENVOLVIMENTO DA LATERALIDADE E DA ORIENTAÇÃO ESPACIAL POR MEIO DAS PRÁTICAS CORPORAIS

RAPHAEL ETEROVIK

RESUMO

O desenvolvimento da lateralidade e da orientação espacial constitui um aspecto importante do processo de desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, contribuindo para a organização dos movimentos, a percepção corporal e a interação com o ambiente. Na Educação Física escolar, as práticas corporais representam importantes oportunidades para estimular essas habilidades por meio de experiências que envolvem deslocamentos, equilíbrio, coordenação e exploração dos espaços. Este artigo tem como objetivo analisar a importância das atividades corporais para o desenvolvimento da lateralidade e da orientação espacial, destacando suas contribuições para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos relacionados ao desenvolvimento psicomotor, à aprendizagem motora e às práticas pedagógicas da Educação Física. São discutidas as relações entre consciência corporal, percepção espacial e organização dos movimentos, além de estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para estimular essas capacidades no contexto escolar. Conclui-se que as experiências corporais diversificadas favorecem a construção de referências espaciais, o reconhecimento das possibilidades do próprio corpo e o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a participação nas atividades escolares e sociais.

Palavras-chave: Educação Física. Lateralidade. Orientação espacial. Desenvolvimento motor. Psicomotricidade.

ABSTRACT

The development of laterality and spatial orientation is an important aspect of children's motor and cognitive development, contributing to movement organization, body awareness, and interaction with the environment. In school Physical Education, bodily practices provide important opportunities to stimulate these skills through experiences involving movement, balance, coordination, and spatial exploration. This article aims to analyze the importance of bodily activities in the development of laterality and spatial orientation, highlighting their contributions to learning and students' overall development. The research is characterized as a bibliographical study based on works related to psychomotor development, motor learning, and Physical Education teaching practices. It discusses the relationships between body awareness, spatial perception, and movement organization, as well as strategies teachers can use to stimulate these abilities in the school environment. It concludes that diverse bodily experiences promote the construction of spatial references, recognition of the body's possibilities, and development of essential skills for participation in school and social activities.

Keywords: Physical Education. Laterality. Spatial orientation. Motor development. Psychomotricity.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor representa uma dimensão fundamental da formação humana, especialmente durante a infância, período em que as crianças ampliam suas possibilidades de movimento, exploração e interação com o ambiente. Por meio das experiências corporais, desenvolvem habilidades que contribuem para a construção da consciência sobre o próprio corpo, a organização dos movimentos e a compreensão das relações espaciais. Nesse contexto, a lateralidade e a orientação espacial assumem importância significativa, pois permitem que a criança reconheça direções, identifique posições e organize suas ações em diferentes situações.

A lateralidade está relacionada à utilização preferencial de um dos lados do corpo na realização de determinadas atividades, envolvendo mãos, pés e olhos. Sua construção acontece progressivamente, a partir das experiências motoras e das interações estabelecidas com o ambiente. A orientação espacial, por sua vez, corresponde à capacidade de perceber e compreender as relações entre o próprio corpo, os objetos e os espaços, permitindo realizar deslocamentos e movimentos de maneira organizada.

Na Educação Física escolar, essas capacidades podem ser estimuladas por meio de brincadeiras, jogos, circuitos motores, atividades rítmicas e práticas esportivas adaptadas às diferentes faixas etárias. Essas experiências permitem que os estudantes explorem movimentos, experimentem diferentes direções e desenvolvam referências corporais e espaciais de maneira significativa.

De acordo com Le Boulch (1987), a educação psicomotora desempenha papel importante no desenvolvimento infantil, pois articula movimento, percepção e organização corporal. Essa compreensão evidencia que as experiências motoras não devem ser consideradas apenas exercícios físicos, mas oportunidades de desenvolvimento que envolvem aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece a importância da Educação Física na valorização das práticas corporais como manifestações culturais e experiências de aprendizagem. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na escola devem proporcionar aos estudantes oportunidades de experimentar, compreender e ampliar suas possibilidades de movimentação.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância das práticas corporais para o desenvolvimento da lateralidade e da orientação espacial, destacando suas contribuições para a formação motora e cognitiva das crianças. Busca-se também discutir possibilidades metodológicas que possam ser incorporadas às aulas de Educação Física, considerando as necessidades e características dos estudantes.

LATERALIDADE E ORIENTAÇÃO ESPACIAL NO DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL

A lateralidade e a orientação espacial constituem componentes importantes do desenvolvimento psicomotor, pois permitem que a criança organize suas ações e estabeleça relações entre o corpo e o ambiente. Essas capacidades são construídas progressivamente por meio das experiências cotidianas, das brincadeiras e das atividades que envolvem exploração, deslocamento e manipulação de objetos.

A lateralidade relaciona-se à percepção e à utilização dos lados direito e esquerdo do corpo, manifestando-se em ações como escrever, chutar uma bola, arremessar objetos e realizar movimentos coordenados. É importante compreender que a preferência lateral apresenta características individuais e que o desenvolvimento infantil não deve ser conduzido por imposições relacionadas ao uso de determinada mão ou pé. O papel da escola é proporcionar experiências que permitam à criança conhecer suas possibilidades corporais e desenvolver segurança na realização dos movimentos.

A orientação espacial envolve a compreensão de conceitos como dentro, fora, perto, longe, acima, abaixo, frente, atrás, direita e esquerda. Essas referências são fundamentais para que os estudantes consigam localizar objetos, perceber distâncias, realizar deslocamentos e organizar suas ações em diferentes ambientes. Durante as brincadeiras, por exemplo, a criança aprende a identificar posições, mudar direções e compreender relações espaciais a partir de situações concretas.

Fonseca (2008) destaca a importância da organização psicomotora para o desenvolvimento das capacidades de adaptação e aprendizagem. A percepção corporal e espacial participa de diferentes atividades humanas, favorecendo a integração das informações sensoriais e a realização de movimentos coordenados.

Essas habilidades também apresentam relações com outras aprendizagens escolares. A organização espacial pode contribuir para a compreensão da disposição das letras e dos números, para o acompanhamento de trajetórias e para a organização de registros gráficos. Entretanto, é importante reconhecer que a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática envolve múltiplos fatores, não podendo ser explicada exclusivamente pelo desenvolvimento motor.

Na Educação Física, o trabalho com lateralidade e orientação espacial permite explorar situações diversificadas que estimulam a percepção corporal. Atividades como percorrer circuitos, realizar deslocamentos em diferentes direções, lançar e receber bolas e participar de brincadeiras com comandos espaciais favorecem a construção dessas referências.

AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LATERALIDADE E DA ORIENTAÇÃO ESPACIAL

As aulas de Educação Física representam um ambiente privilegiado para desenvolver experiências relacionadas à lateralidade e à orientação espacial, pois oferecem oportunidades para que os estudantes explorem diferentes movimentos e estabeleçam relações com o espaço. A utilização de atividades lúdicas e diversificadas permite trabalhar essas capacidades de maneira contextualizada, respeitando as características de cada faixa etária.

Entre as possibilidades metodológicas, destacam-se os circuitos motores, que podem envolver obstáculos, marcações no chão, cones, bambolês e cordas. Durante essas atividades, os estudantes são incentivados a realizar deslocamentos, saltos, mudanças de direção e movimentos que exigem percepção espacial e controle corporal. Os desafios podem ser adaptados de acordo com as habilidades já desenvolvidas pela turma.

Outra estratégia consiste na utilização de jogos com comandos direcionais. O professor pode solicitar que os estudantes caminhem para frente, retornem, desloquem-se lateralmente, levantem determinado braço ou realizem movimentos alternados. Essas propostas favorecem a identificação das partes do corpo e a compreensão das referências espaciais.

As brincadeiras tradicionais também podem contribuir significativamente para esse processo. Amarelinha, estátua, pega-pega, brincadeiras de roda e atividades com bolas oferecem experiências que envolvem equilíbrio, coordenação, orientação e organização dos movimentos. Além disso, favorecem a interação social e a aprendizagem por meio da participação coletiva.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) destacam a importância das experiências motoras no desenvolvimento das habilidades fundamentais, considerando a influência das oportunidades de prática e das condições ambientais na aprendizagem dos movimentos. Essa perspectiva reforça a necessidade de proporcionar atividades variadas, evitando limitar as experiências corporais a exercícios repetitivos e pouco contextualizados.

O professor de Educação Física desempenha papel essencial na organização dessas experiências, pois precisa observar as respostas dos estudantes, identificar dificuldades e propor desafios adequados. A avaliação deve considerar o progresso individual, valorizando as conquistas e reconhecendo que cada criança apresenta um percurso próprio de desenvolvimento.

Também é importante garantir a participação dos estudantes com diferentes características e necessidades. A adaptação dos materiais, das regras e dos espaços permite ampliar o acesso às experiências corporais e favorecer uma prática pedagógica inclusiva. O objetivo não deve ser estabelecer comparações entre desempenhos, mas proporcionar oportunidades para que todos desenvolvam suas possibilidades motoras.

Portanto, as práticas corporais devem ser compreendidas como instrumentos de aprendizagem que integram movimento, percepção e interação social. Quando planejadas com intencionalidade pedagógica, contribuem para o desenvolvimento da lateralidade, da orientação espacial e da consciência corporal, ampliando as experiências educativas proporcionadas pela Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender que a lateralidade e a orientação espacial são componentes importantes do desenvolvimento psicomotor, contribuindo para a organização dos movimentos, a percepção corporal e a interação da criança com o ambiente. Essas capacidades são construídas progressivamente por meio das experiências vivenciadas nos diferentes contextos sociais e educativos.

Verificou-se que a Educação Física escolar oferece importantes possibilidades para estimular essas habilidades, especialmente por meio de jogos, brincadeiras, circuitos motores e atividades que envolvem deslocamentos e exploração espacial. Tais experiências favorecem não apenas o desenvolvimento motor, mas também a autonomia, a confiança e a participação dos estudantes.

Destaca-se a importância do planejamento docente na organização de propostas diversificadas, acessíveis e adequadas às necessidades individuais. O professor deve valorizar os diferentes percursos de aprendizagem, respeitando as características corporais dos estudantes e proporcionando experiências que ampliem suas possibilidades de movimento.

Conclui-se que trabalhar a lateralidade e a orientação espacial nas aulas de Educação Física significa reconhecer o movimento como uma dimensão essencial da formação humana. Dessa forma, as práticas corporais contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo a relação entre corpo, pensamento e aprendizagem e ampliando as possibilidades de participação no ambiente escolar e na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: EVA APARECIDA RODRIGUES COSTA

RESUMO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da formação humana, na qual as crianças desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes por meio das interações e experiências vivenciadas no cotidiano. Nesse contexto, a pedagogia de projetos apresenta-se como uma possibilidade metodológica que valoriza a participação infantil, a curiosidade e a construção coletiva do conhecimento. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da pedagogia de projetos para o processo de aprendizagem na Educação Infantil, destacando suas possibilidades de aplicação nas práticas pedagógicas e sua relação com o protagonismo das crianças. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que discutem metodologias participativas, desenvolvimento infantil e organização do trabalho pedagógico. São abordados aspectos relacionados à investigação, à interdisciplinaridade, à interação e à intencionalidade educativa, considerando a criança como sujeito ativo na construção de suas aprendizagens. Também são discutidos os desafios enfrentados pelos professores na elaboração e execução de projetos que respeitem os interesses e as necessidades dos grupos. Conclui-se que a pedagogia de projetos contribui para experiências educativas mais significativas, favorecendo a autonomia, a criatividade, a participação e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia de projetos. Aprendizagem. Protagonismo infantil. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a fundamental stage of human development, during which children develop knowledge, skills, and attitudes through interactions and everyday experiences. In this context, project-based pedagogy emerges as a methodological approach that values children's participation, curiosity, and collective knowledge construction. This article aims to analyze the contributions of project-based pedagogy to the learning process in Early Childhood Education, highlighting its possibilities for application in pedagogical practices and its relationship with children's protagonism. The research is characterized as a bibliographical study based on authors who discuss participatory methodologies, child development, and pedagogical organization. It addresses aspects related to investigation, interdisciplinarity, interaction, and educational intentionality, considering children as active subjects in the construction of their learning. It also discusses the challenges teachers face when planning and implementing projects that respect children's interests and needs. It concludes that project-based pedagogy contributes to more meaningful educational experiences, promoting autonomy, creativity, participation, and children's overall development.

Keywords: Early Childhood Education. Project-based pedagogy. Learning. Children's protagonism. Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa essencial do desenvolvimento humano, pois proporciona às crianças oportunidades de construir conhecimentos, estabelecer relações sociais e ampliar suas experiências sobre o mundo. Nesse período, a aprendizagem acontece por meio de diferentes linguagens, envolvendo brincadeiras, interações, descobertas, experiências sensoriais e situações cotidianas que despertam a curiosidade e estimulam a participação infantil. Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam considerar as características da infância e reconhecer a criança como sujeito ativo no processo educativo.

Entre as possibilidades metodológicas utilizadas nessa etapa da educação básica, a pedagogia de projetos destaca-se por favorecer experiências de aprendizagem organizadas a partir de temas, questionamentos e interesses das crianças. Essa abordagem permite integrar diferentes conhecimentos e desenvolver propostas que envolvem investigação, experimentação, diálogo e construção coletiva. Ao participar de projetos, a criança tem a oportunidade de observar situações, levantar hipóteses, compartilhar ideias e buscar respostas para questões que despertam sua curiosidade.

A pedagogia de projetos também representa uma alternativa às práticas pedagógicas excessivamente fragmentadas, pois possibilita estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento e experiências presentes no cotidiano infantil. Um projeto sobre animais, por exemplo, pode envolver observação da natureza, histórias, desenhos, músicas, brincadeiras, exploração de imagens e conversas sobre os cuidados com os seres vivos.

Hernández e Ventura (1998) defendem uma organização do currículo por projetos de trabalho, valorizando a investigação e a articulação dos conhecimentos. Essa perspectiva contribui para compreender a aprendizagem como um processo dinâmico, no qual os estudantes participam da construção dos saberes e estabelecem relações entre diferentes informações.

Na Educação Infantil, entretanto, trabalhar com projetos exige planejamento e intencionalidade pedagógica. O professor precisa observar os interesses do grupo, identificar possibilidades de investigação e organizar experiências adequadas às diferentes idades, sem transformar o projeto em uma sequência rígida de atividades previamente determinadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, destacando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esses princípios dialogam com a pedagogia de projetos, uma vez que favorecem a participação, a exploração, a expressão e a construção de conhecimentos por meio de experiências significativas.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da pedagogia de projetos para a aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua importância para o protagonismo infantil, a construção de conhecimentos e a organização de práticas pedagógicas contextualizadas.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pedagogia de projetos fundamenta-se na organização de experiências educativas que favorecem a investigação, a participação e a construção coletiva do conhecimento. Diferentemente de propostas baseadas exclusivamente na transmissão de conteúdos, essa abordagem considera os interesses e as curiosidades dos estudantes como elementos importantes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Na Educação Infantil, os projetos podem surgir a partir de situações observadas no cotidiano, perguntas realizadas pelas crianças ou acontecimentos que despertam a atenção do grupo. Uma descoberta no jardim, o interesse por determinado animal, a observação das mudanças do clima ou uma brincadeira recorrente podem constituir pontos de partida para investigações que envolvam diferentes experiências de aprendizagem.

John Dewey (1979) destaca a importância da experiência no processo educativo, compreendendo que a aprendizagem está relacionada às situações vivenciadas pelos indivíduos e às possibilidades de reflexão sobre elas. Essa perspectiva contribui para fundamentar práticas pedagógicas que valorizam a participação das crianças e a relação entre os conhecimentos escolares e as experiências cotidianas.

Ao desenvolver um projeto, o professor pode organizar situações que envolvam observação, experimentação, conversas, pesquisas, brincadeiras e produções artísticas. Essas experiências permitem que as crianças construam explicações, compartilhem descobertas e ampliem suas formas de compreender os fenômenos que fazem parte de seu ambiente.

Outro aspecto importante está relacionado à interdisciplinaridade. Os projetos possibilitam integrar diferentes campos de experiências, evitando que os conhecimentos sejam trabalhados de maneira isolada. Em uma proposta sobre plantas, por exemplo, as crianças podem observar sementes, acompanhar o crescimento de mudas, explorar diferentes texturas, produzir desenhos, ouvir histórias e participar de atividades relacionadas ao cuidado com a natureza.

Hernández e Ventura (1998) ressaltam a importância dos projetos de trabalho como possibilidades de organização curricular que favorecem a articulação entre conhecimentos e experiências. Essa abordagem permite que a aprendizagem aconteça por meio de percursos investigativos, nos quais as descobertas realizadas durante o processo podem orientar novas propostas.Na Educação Infantil, é fundamental considerar que o projeto não deve representar apenas uma sequência de atividades com um produto final previamente estabelecido. Seu valor pedagógico está principalmente no processo, nas interações, nas descobertas e nas experiências construídas pelas crianças. Dessa maneira, a documentação das atividades, os registros das falas infantis e a observação das aprendizagens tornam-se instrumentos importantes para acompanhar o desenvolvimento do trabalho.

A pedagogia de projetos, portanto, contribui para uma educação que valoriza a curiosidade, a participação e a construção de conhecimentos, respeitando as particularidades da infância e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR E O PROTAGONISMO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

A realização de projetos na Educação Infantil exige uma postura docente fundamentada na observação, na escuta e na mediação pedagógica. O professor precisa reconhecer que as crianças possuem interesses, conhecimentos e formas próprias de interpretar a realidade, utilizando essas manifestações como referências para organizar experiências educativas.

Nesse contexto, o protagonismo infantil não significa ausência de planejamento ou de intervenção docente. Pelo contrário, exige que o professor desenvolva uma prática intencional, capaz de criar situações desafiadoras e oferecer recursos que ampliem as possibilidades de investigação e aprendizagem.

Malaguzzi (1999), ao apresentar os fundamentos da abordagem de Reggio Emilia, destaca a riqueza das múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças para expressar pensamentos, sentimentos e descobertas. Essa compreensão contribui para o desenvolvimento de projetos que valorizem desenhos, construções, movimentos, narrativas, experimentações e outras formas de representação infantil.

Uma das principais responsabilidades do professor consiste em acompanhar o desenvolvimento do projeto e identificar novas possibilidades de exploração. Durante uma investigação sobre os insetos, por exemplo, uma pergunta apresentada por uma criança pode despertar o interesse do grupo e direcionar novas observações, leituras e experiências. Dessa maneira, o planejamento torna-se flexível e acompanha as descobertas realizadas ao longo do percurso.

A participação das famílias também pode enriquecer o desenvolvimento dos projetos. Os conhecimentos culturais, as experiências profissionais e as vivências comunitárias podem ser incorporados às propostas, ampliando as referências das crianças e fortalecendo a relação entre instituição educativa e comunidade.

A avaliação, nesse contexto, deve considerar o percurso de aprendizagem e não apenas o resultado final. Registros fotográficos, produções infantis, observações e relatos permitem acompanhar a participação das crianças, identificar descobertas e compreender como os conhecimentos estão sendo construídos.

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece direitos de aprendizagem que incluem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos podem ser contemplados por meio de projetos que ofereçam experiências diversificadas e garantam às crianças oportunidades de participação ativa.

Entretanto, a implementação dessa abordagem apresenta desafios, especialmente em relação ao tempo de planejamento, à organização dos espaços, à disponibilidade de materiais e à necessidade de formação continuada dos professores. Também é necessário superar práticas excessivamente direcionadas, nas quais todas as crianças realizam as mesmas atividades e produzem resultados idênticos.

Dessa forma, a pedagogia de projetos exige uma prática docente reflexiva, que reconheça as manifestações infantis e transforme as experiências cotidianas em oportunidades de aprendizagem. O professor atua como mediador, organizador e pesquisador de sua própria prática, contribuindo para uma Educação Infantil mais participativa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender que a pedagogia de projetos constitui uma possibilidade metodológica relevante para a Educação Infantil, pois favorece experiências de aprendizagem fundamentadas na curiosidade, na investigação e na participação das crianças. Por meio dessa abordagem, os conhecimentos podem ser construídos de maneira contextualizada, articulando diferentes experiências e linguagens presentes no cotidiano infantil.

Verificou-se que os projetos contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da comunicação e da capacidade de interação, permitindo que as crianças participem ativamente das situações educativas. Além disso, favorecem a interdisciplinaridade e ampliam as possibilidades de exploração dos diferentes campos de experiências previstos na organização curricular da Educação Infantil.

Destacou-se também a importância do professor como mediador do processo educativo. Sua atuação exige escuta sensível, observação constante, planejamento flexível e capacidade de transformar os interesses infantis em oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, a valorização do protagonismo das crianças precisa estar acompanhada de intencionalidade pedagógica e de experiências cuidadosamente organizadas.

Conclui-se que a pedagogia de projetos contribui para uma Educação Infantil que reconhece a criança como sujeito ativo, curioso e participante da construção de conhecimentos. Sua utilização pode tornar as práticas pedagógicas mais significativas, desde que respeite as particularidades da infância e valorize as interações, as brincadeiras e as experiências como fundamentos do desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

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

DEWEY, John. Experiência e educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O ESGOTAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: BURNOUT, ADOECIMENTO EMOCIONAL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

RENATA MAGALHÃES FERRAZ

RESUMO

O adoecimento emocional dos professores tem se tornado uma preocupação crescente no cenário educacional, especialmente diante das inúmeras exigências que envolvem o exercício da docência. A sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados, a indisciplina, a falta de reconhecimento profissional e as dificuldades estruturais das instituições de ensino podem contribuir para o desenvolvimento do estresse crônico e da síndrome de burnout. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo refletir sobre os fatores que favorecem o esgotamento profissional docente, bem como discutir suas consequências para a saúde dos educadores e para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A discussão fundamenta-se em estudos sobre saúde do trabalhador, formação docente e relações entre trabalho e saúde emocional. Considera-se que o enfrentamento desse problema exige ações institucionais, políticas públicas de valorização profissional e condições adequadas de trabalho, compreendendo o bem-estar do professor como elemento indispensável para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Burnout docente; Saúde emocional; Valorização profissional; Trabalho docente; Educação.

ABSTRACT

The emotional illness of teachers has become an increasing concern in the educational context, especially considering the numerous demands involved in teaching. Work overload, pressure for results, indiscipline, lack of professional recognition, and structural difficulties in educational institutions may contribute to chronic stress and burnout syndrome. In this context, this article aims to reflect on the factors that contribute to teacher exhaustion and discuss its consequences for educators' health and the quality of the teaching and learning process. The discussion is based on studies concerning workers' health, teacher education, and the relationship between work and emotional well-being. It is argued that addressing this problem requires institutional actions, public policies for professional appreciation, and adequate working conditions, recognizing teachers' well-being as essential to quality education.

Keywords: Teacher burnout; Emotional health; Professional appreciation; Teaching work; Education.

INTRODUÇÃO

A docência é uma atividade profissional que exige conhecimentos específicos, planejamento, responsabilidade social e envolvimento constante com diferentes sujeitos e realidades. O professor desempenha um papel fundamental na formação humana, intelectual e social dos estudantes, contribuindo para a construção de conhecimentos, valores e experiências que ultrapassam os limites da sala de aula. Entretanto, apesar da importância de sua atuação, o trabalho docente tem sido marcado por desafios que afetam diretamente a saúde física e emocional desses profissionais.

Nas últimas décadas, as exigências relacionadas ao exercício da profissão ampliaram-se significativamente. Além de ensinar os conteúdos curriculares, os professores precisam lidar com situações de vulnerabilidade social, dificuldades de aprendizagem, conflitos interpessoais, demandas familiares, questões comportamentais e responsabilidades administrativas. Em muitas instituições, essas atribuições são desenvolvidas em condições inadequadas, com pouco tempo para planejamento, excesso de estudantes por turma e recursos pedagógicos insuficientes.

Esse cenário pode provocar sentimentos de frustração, impotência e desmotivação, especialmente quando o profissional não encontra apoio institucional ou reconhecimento pelo trabalho realizado. A exposição contínua a situações de pressão pode favorecer o desenvolvimento de quadros de estresse e esgotamento emocional, comprometendo tanto a qualidade de vida do professor quanto sua relação com o ambiente escolar.

Entre os problemas associados a esse contexto, destaca-se a síndrome de burnout, relacionada ao estresse crônico no trabalho que não foi adequadamente administrado. A Organização Mundial da Saúde (OMS), na Classificação Internacional de Doenças (CID-11), reconhece o burnout como um fenômeno ocupacional, caracterizado por exaustão, distanciamento mental ou sentimentos negativos em relação ao trabalho e redução da eficácia profissional.

Diante dessa realidade, torna-se necessário discutir as condições em que a docência é exercida e compreender que o adoecimento emocional não deve ser interpretado apenas como uma dificuldade individual do professor. Trata-se também de uma questão institucional e social, que exige medidas de prevenção, acolhimento e valorização profissional.

OS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O ESGOTAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O esgotamento profissional dos professores está relacionado a um conjunto de fatores que se manifestam no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados, a desvalorização salarial, a ausência de condições adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e a crescente complexidade das relações estabelecidas no ambiente educacional.

A rotina docente frequentemente ultrapassa o período de permanência na escola. O planejamento das aulas, a elaboração de atividades, a correção de avaliações, o preenchimento de registros e a participação em reuniões são tarefas que, muitas vezes, precisam ser realizadas fora do horário de trabalho. Essa extensão da jornada reduz o tempo destinado ao descanso, ao lazer e à convivência familiar, favorecendo o desgaste físico e mental.

Outro aspecto importante é a responsabilidade emocional envolvida na profissão. O professor convive diariamente com diferentes histórias de vida, necessidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes. Embora a dimensão afetiva seja essencial para a construção de relações pedagógicas significativas, não é adequado atribuir ao docente a responsabilidade exclusiva por solucionar todos os problemas sociais, familiares e emocionais que chegam à escola.

De acordo com Maslach e Leiter (1997), o burnout está associado a um processo de desgaste relacionado às condições e às relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Os autores destacam dimensões como a exaustão, o distanciamento em relação às atividades profissionais e a diminuição da realização pessoal. No contexto educacional, essas manifestações podem aparecer por meio do cansaço persistente, da perda de entusiasmo pelas atividades pedagógicas e da sensação de que os esforços realizados não produzem resultados satisfatórios.

A falta de reconhecimento também constitui um fator relevante. Quando o professor percebe que seu trabalho não é valorizado pela sociedade, pelas famílias ou pelas próprias instituições, pode desenvolver sentimentos de desmotivação e desamparo. A valorização profissional não deve estar limitada à remuneração, embora ela seja fundamental, mas precisa envolver respeito, participação nas decisões, oportunidades de formação continuada e condições dignas para o exercício da profissão.

É importante destacar que nem todo quadro de estresse representa burnout. O diagnóstico deve ser realizado por profissionais habilitados, considerando as características e a duração dos sintomas. Entretanto, reconhecer os sinais de sofrimento emocional e compreender suas possíveis causas é uma medida importante para prevenir o agravamento do problema.

AS CONSEQUÊNCIAS DO BURNOUT E A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO COM A SAÚDE DOCENTE

O adoecimento emocional dos professores produz consequências que ultrapassam a dimensão individual e podem alcançar toda a comunidade escolar. Um profissional submetido a condições constantes de estresse pode apresentar dificuldades de concentração, alterações no sono, irritabilidade, desmotivação e redução da capacidade de lidar com situações cotidianas. Esses fatores podem interferir no planejamento, na organização das atividades e na qualidade das interações estabelecidas com os estudantes.

A exaustão emocional também pode comprometer a relação do professor com a própria profissão. Atividades que anteriormente despertavam interesse e satisfação podem passar a ser percebidas como obrigações desgastantes. Em situações mais intensas, o profissional pode desenvolver distanciamento afetivo, sentimento de incapacidade e desejo de abandonar a carreira.

No ambiente escolar, essas condições podem refletir-se na continuidade dos projetos pedagógicos, na participação em atividades coletivas e na construção de vínculos educativos. Isso não significa responsabilizar o professor pelo desempenho da instituição, mas reconhecer que sua saúde constitui uma dimensão essencial para o funcionamento das práticas educativas.

A prevenção do burnout exige uma atuação que envolva diferentes níveis de responsabilidade. No âmbito individual, é importante que os professores tenham acesso a acompanhamento profissional quando necessário, preservem momentos de descanso e encontrem espaços de diálogo e acolhimento. Entretanto, essas iniciativas não substituem a responsabilidade das instituições e dos sistemas de ensino em oferecer condições adequadas de trabalho.

As escolas precisam desenvolver ambientes profissionais mais colaborativos, nos quais os educadores possam compartilhar dificuldades, participar das decisões pedagógicas e construir estratégias coletivas para enfrentar os desafios cotidianos. A gestão escolar tem papel importante nesse processo, especialmente ao promover relações respeitosas, organizar adequadamente as demandas e evitar a concentração excessiva de responsabilidades em determinados profissionais.

Além disso, as políticas públicas de valorização docente precisam considerar a saúde do trabalhador como parte integrante da qualidade da educação. Investimentos em infraestrutura, redução da sobrecarga administrativa, garantia de tempo para planejamento e ampliação dos serviços de apoio à saúde podem contribuir para a construção de ambientes escolares mais saudáveis.

A formação continuada também pode favorecer a reflexão sobre os desafios da profissão, desde que não seja utilizada como mais uma exigência burocrática. É necessário que os momentos formativos possibilitem a troca de experiências, o fortalecimento da identidade profissional e a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Portanto, cuidar da saúde emocional dos professores significa reconhecer que a qualidade da educação depende também das condições oferecidas a quem ensina. Não é possível defender uma escola acolhedora, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento humano sem considerar o bem-estar dos profissionais responsáveis por sua construção cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esgotamento profissional docente representa um desafio importante para a educação contemporânea, pois evidencia as contradições existentes entre a relevância social do trabalho do professor e as condições em que essa atividade é frequentemente desenvolvida. A sobrecarga, a pressão por resultados, a falta de reconhecimento e as dificuldades estruturais podem contribuir para o sofrimento emocional e para o desenvolvimento de situações de estresse crônico.

A reflexão apresentada permite compreender que o burnout não deve ser tratado como uma fragilidade individual ou como consequência inevitável da profissão. É necessário analisar os fatores institucionais e sociais que interferem na saúde dos educadores, reconhecendo que a prevenção depende de ações coletivas e políticas permanentes de valorização.

Nesse sentido, torna-se fundamental que as redes de ensino e as instituições escolares desenvolvam estratégias de acolhimento, prevenção e acompanhamento da saúde dos profissionais. Garantir condições dignas de trabalho, respeitar os limites da jornada, fortalecer a gestão democrática e promover espaços de diálogo são medidas importantes para reduzir os fatores de desgaste.

Conclui-se que valorizar o professor também significa cuidar de sua saúde física e emocional. Uma educação de qualidade não pode ser construída à custa do adoecimento daqueles que dedicam sua trajetória profissional à formação de outras pessoas. Reconhecer o professor como sujeito de direitos, necessidades e potencialidades é um passo indispensável para a construção de uma escola mais humana, democrática e comprometida com o desenvolvimento de toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

ESTEVE, José M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Internacional de Doenças – CID-11: burnout como fenômeno ocupacional. Genebra: OMS, 2019.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO CAMINHO PARA A INOVAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

MARCELO PEDROSO ANDRADE DANTAS

RESUMO

A formação continuada de professores constitui um elemento fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da qualidade da educação. Diante das constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, os profissionais da educação precisam atualizar seus conhecimentos, refletir sobre suas experiências e desenvolver novas estratégias de ensino que atendam às necessidades dos estudantes. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da formação continuada na construção de uma prática docente reflexiva, crítica e comprometida com a aprendizagem. A abordagem considera a formação como um processo permanente, que ultrapassa a participação em cursos e capacitações, envolvendo também a troca de experiências, o trabalho coletivo e a reflexão sobre os desafios cotidianos da escola. Conclui-se que investir na formação continuada significa fortalecer a identidade profissional dos professores e criar condições para uma educação mais inclusiva, contextualizada e significativa.
Palavras-chave: Formação continuada; Desenvolvimento profissional; Prática pedagógica; Docência; Qualidade da educação.

ABSTRACT

Continuing teacher education is a fundamental element in improving pedagogical practices and strengthening educational quality. In view of constant social, cultural, and technological changes, education professionals need to update their knowledge, reflect on their experiences, and develop new teaching strategies that meet students' needs. This article aims to discuss the importance of continuing education in building reflective, critical teaching practices committed to learning. The approach considers teacher education as an ongoing process that goes beyond courses and training programs, also involving experience sharing, collaborative work, and reflection on everyday school challenges. It concludes that investing in continuing education means strengthening teachers' professional identity and creating conditions for more inclusive, contextualized, and meaningful education.
Keywords: Continuing education; Professional development; Pedagogical practice; Teaching; Educational quality.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo dinâmico, influenciado pelas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que ocorrem ao longo do tempo. Nesse cenário, o trabalho docente exige atualização permanente, capacidade de reflexão e disposição para construir novas possibilidades de ensino e aprendizagem. O professor, enquanto mediador do conhecimento, precisa compreender as mudanças que acontecem na sociedade e reconhecer seus impactos sobre os estudantes, as instituições escolares e as práticas pedagógicas.

A formação inicial representa uma etapa indispensável para a construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência. Entretanto, ela não consegue contemplar todas as situações e demandas que surgem durante a trajetória profissional. A realidade escolar apresenta desafios diversos, relacionados às diferenças individuais, à inclusão, às dificuldades de aprendizagem, às novas tecnologias e às transformações nas relações sociais. Por essa razão, a formação continuada assume papel essencial no desenvolvimento profissional dos educadores.

Mais do que participar de cursos ou acumular certificados, formar-se continuamente significa desenvolver uma postura investigativa diante da própria prática. O professor precisa analisar suas experiências, identificar dificuldades, buscar fundamentação teórica e experimentar estratégias que contribuam para melhorar o processo educativo. Esse movimento permite que os conhecimentos adquiridos sejam relacionados às necessidades concretas dos estudantes e ao contexto em que a escola está inserida.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser compreendida como um direito dos profissionais da educação e como uma responsabilidade dos sistemas de ensino. É necessário garantir condições para que os professores participem de processos formativos que valorizem suas experiências, promovam o diálogo e contribuam efetivamente para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, destacando sua contribuição para a inovação das práticas pedagógicas e para a construção de uma educação de qualidade.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada representa um processo permanente de aprendizagem, reflexão e aperfeiçoamento profissional. Diferentemente de uma concepção limitada à realização de cursos pontuais, ela envolve a construção progressiva de conhecimentos, competências e atitudes que permitem ao professor compreender melhor sua atuação e responder às necessidades do contexto educacional.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores precisa considerar a dimensão pessoal e profissional dos educadores, valorizando os processos de construção da identidade docente e a reflexão sobre as experiências vivenciadas. Essa perspectiva demonstra que o desenvolvimento profissional não acontece exclusivamente por meio de conhecimentos transmitidos em instituições formadoras, mas também pela análise crítica das práticas realizadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado de formação. As reuniões pedagógicas, os momentos de planejamento coletivo, os grupos de estudo e a troca de experiências entre professores possibilitam a construção compartilhada de conhecimentos. Quando essas atividades são organizadas com intencionalidade formativa, contribuem para identificar problemas, discutir alternativas e desenvolver soluções adequadas à realidade dos estudantes.

Imbernón (2010) destaca a necessidade de uma formação permanente vinculada às situações reais enfrentadas pelos professores. Isso significa que os processos formativos precisam considerar os desafios concretos da profissão, evitando propostas distantes das necessidades das instituições escolares. Uma formação significativa deve possibilitar que os educadores relacionem os conhecimentos teóricos às experiências práticas, construindo novas compreensões sobre o ensino.

Outro aspecto importante diz respeito à valorização dos saberes docentes. Ao longo de sua trajetória, o professor desenvolve conhecimentos provenientes da formação acadêmica, das experiências profissionais e das relações estabelecidas com os estudantes e demais integrantes da comunidade escolar. Esses saberes precisam ser reconhecidos como elementos fundamentais dos processos formativos.

A formação continuada também contribui para fortalecer a autonomia profissional. Ao ampliar seus conhecimentos e desenvolver uma postura reflexiva, o educador adquire melhores condições para analisar criticamente as orientações pedagógicas, selecionar metodologias e tomar decisões fundamentadas. Dessa maneira, deixa de ser apenas um executor de propostas externas e assume uma posição ativa na construção do projeto educativo.

Portanto, investir na formação continuada significa reconhecer que o desenvolvimento profissional acontece ao longo de toda a carreira e que a aprendizagem dos professores constitui uma condição importante para o aprimoramento da educação.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PERMANENTE

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea exigem que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de dialogar com diferentes realidades e necessidades de aprendizagem. A presença das tecnologias digitais, a diversidade cultural, as demandas relacionadas à inclusão e as mudanças nas formas de acesso à informação ampliaram as responsabilidades dos professores. Nesse contexto, a formação continuada torna-se um instrumento importante para compreender essas transformações e construir respostas pedagógicas adequadas.

A inovação na educação não deve ser entendida apenas como utilização de equipamentos tecnológicos ou adoção de metodologias consideradas modernas. Inovar significa também repensar a organização do ensino, diversificar estratégias, valorizar a participação dos estudantes e desenvolver experiências que favoreçam a construção do conhecimento. Para isso, o professor precisa compreender os objetivos pedagógicos de cada proposta e avaliar sua adequação ao contexto escolar.

A formação permanente pode contribuir para que os educadores conheçam metodologias ativas, recursos digitais, estratégias de avaliação formativa e práticas inclusivas. Entretanto, a utilização desses recursos exige planejamento e reflexão crítica. A tecnologia, por exemplo, não garante automaticamente uma aprendizagem significativa. Seu potencial depende da intencionalidade pedagógica, das condições de acesso e da capacidade do professor de integrá-la aos objetivos educacionais.

Outro desafio está relacionado às condições de participação dos docentes nos processos formativos. Em muitas instituições, a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo destinado ao estudo e as dificuldades de acesso a cursos de qualidade limitam as oportunidades de desenvolvimento profissional. Além disso, propostas de formação excessivamente teóricas ou desvinculadas da realidade escolar podem produzir pouco impacto sobre as práticas pedagógicas.

É fundamental que as políticas de formação considerem as necessidades dos diferentes profissionais e etapas da educação básica. Professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio enfrentam demandas específicas, que precisam ser contempladas em propostas contextualizadas. A formação também deve abordar questões como diversidade, relações étnico-raciais, educação especial na perspectiva inclusiva, avaliação e gestão democrática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece referências para a organização das aprendizagens essenciais da Educação Básica. Nesse contexto, os processos de formação continuada podem auxiliar os professores na compreensão dos objetivos de aprendizagem e no planejamento de práticas coerentes com as competências e habilidades previstas no documento.

Entretanto, a formação não pode ser utilizada como mecanismo de responsabilização individual do professor por problemas que dependem de condições estruturais e institucionais. A melhoria da educação exige investimentos, valorização profissional, recursos adequados e participação coletiva. Assim, a formação continuada precisa estar articulada a políticas públicas que garantam condições concretas para o exercício da docência.

Dessa maneira, a inovação pedagógica deve resultar de um processo de reflexão, colaboração e construção coletiva. Quando os professores encontram oportunidades reais de aprender, compartilhar experiências e desenvolver novas práticas, a escola fortalece sua capacidade de responder aos desafios contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada representa um componente indispensável para o desenvolvimento profissional dos professores e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem dos estudantes. Em uma sociedade marcada por constantes transformações, a atualização dos conhecimentos e a reflexão sobre o trabalho docente tornam-se necessidades permanentes.

Ao longo desta discussão, foi possível compreender que a formação não deve ser reduzida à participação em cursos ou capacitações isoladas. Ela precisa constituir um processo articulado à realidade escolar, que valorize os conhecimentos construídos pelos educadores, incentive o trabalho coletivo e possibilite a análise crítica das experiências pedagógicas.

Também se destaca a importância de compreender a inovação como resultado de escolhas conscientes e fundamentadas. A incorporação de novas metodologias e tecnologias precisa estar relacionada aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes, evitando práticas superficiais ou descontextualizadas.

Conclui-se que a formação continuada deve ser assumida como compromisso compartilhado entre professores, instituições escolares e sistemas de ensino. Garantir tempo para estudo, oferecer oportunidades formativas de qualidade e valorizar a experiência profissional são medidas essenciais para fortalecer a docência.

Investir na formação dos professores é investir diretamente na qualidade da educação. Afinal, uma escola capaz de promover aprendizagens significativas depende de profissionais que tenham oportunidades de continuar aprendendo, refletindo e reconstruindo suas práticas ao longo de toda a trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

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

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

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

A LIDERANÇA DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE DIÁLOGO E COOPERAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

BRENO GARCIA DINIZ

RESUMO

A liderança escolar desempenha um papel fundamental na construção de ambientes educativos democráticos, colaborativos e comprometidos com a qualidade do ensino. O gestor, além de assumir responsabilidades administrativas e pedagógicas, precisa desenvolver habilidades de comunicação, mediação de conflitos e articulação das relações entre os diferentes integrantes da comunidade escolar. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da liderança do gestor na promoção de uma cultura institucional baseada no diálogo, na cooperação e na participação coletiva. A discussão considera os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e a necessidade de superar modelos de gestão centralizadores, valorizando práticas que incentivem a corresponsabilidade e o envolvimento dos profissionais, estudantes e famílias. Conclui-se que uma liderança pautada na escuta, no respeito e na construção coletiva contribui para fortalecer os vínculos institucionais, melhorar o clima organizacional e favorecer o desenvolvimento das práticas educativas.
Palavras-chave: Liderança escolar; Gestão educacional; Diálogo; Cooperação; Gestão democrática.

ABSTRACT

School leadership plays a fundamental role in building democratic, collaborative educational environments committed to teaching quality. In addition to administrative and pedagogical responsibilities, school managers need to develop communication, conflict mediation, and relationship-building skills among the different members of the school community. In this context, this article aims to analyze the importance of school leadership in promoting an institutional culture based on dialogue, cooperation, and collective participation. The discussion considers the challenges faced by educational institutions and the need to overcome centralized management models by valuing practices that encourage shared responsibility and the involvement of staff, students, and families. It concludes that leadership based on listening, respect, and collective decision-making strengthens institutional relationships, improves the organizational climate, and supports the development of educational practices.
Keywords: School leadership; Educational management; Dialogue; Cooperation; Democratic management.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar contemporânea exige uma atuação que ultrapassa as responsabilidades administrativas e burocráticas tradicionalmente atribuídas aos gestores. O diretor escolar ocupa uma posição estratégica na organização das instituições de ensino, sendo responsável por articular pessoas, acompanhar processos pedagógicos, administrar recursos e promover condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades educativas. Nesse cenário, a liderança assume importância significativa, especialmente quando orientada pela construção de relações fundamentadas no diálogo, no respeito e na cooperação.

A escola é um espaço coletivo, constituído por diferentes sujeitos, experiências, valores e expectativas. Professores, funcionários, estudantes, famílias e equipe gestora participam, direta ou indiretamente, da construção do ambiente institucional. Entretanto, a diversidade de opiniões e interesses pode gerar conflitos, dificuldades de comunicação e divergências relacionadas às decisões escolares. Cabe ao gestor desenvolver estratégias que possibilitem a convivência democrática e a resolução coletiva dos problemas.

A liderança baseada no diálogo não significa ausência de autoridade ou de responsabilidade nas decisões. Pelo contrário, representa uma forma de exercer a gestão com transparência, capacidade de escuta e compromisso com os objetivos institucionais. O gestor precisa compreender que a participação dos diferentes integrantes da comunidade escolar fortalece o sentimento de pertencimento e amplia as possibilidades de construção de soluções.

Nesse sentido, a cooperação constitui um princípio essencial para o funcionamento das instituições educativas. Quando os profissionais encontram espaços para compartilhar experiências, apresentar sugestões e participar do planejamento das ações, desenvolvem maior compromisso com os objetivos coletivos. Da mesma forma, a aproximação entre escola e família favorece a construção de relações de confiança e corresponsabilidade.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da liderança do gestor escolar na construção de uma cultura de diálogo e cooperação, destacando suas contribuições para a gestão democrática, o fortalecimento das relações institucionais e a qualidade do trabalho educativo.

É importante destacar que a liderança não deve estar concentrada exclusivamente na figura do diretor. A construção de uma escola colaborativa pressupõe a distribuição de responsabilidades e o incentivo à participação de diferentes profissionais. Coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e representantes da comunidade podem contribuir para o planejamento e a execução das ações escolares.

Dessa maneira, a liderança escolar torna-se um instrumento de fortalecimento institucional quando deixa de se apoiar exclusivamente na autoridade hierárquica e passa a valorizar o diálogo, a confiança e a corresponsabilidade.

DIÁLOGO, COOPERAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR

A construção de uma cultura de diálogo e cooperação está diretamente relacionada aos princípios da gestão democrática. A escola, enquanto instituição pública comprometida com a formação cidadã, precisa garantir espaços de participação e estimular o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade nas decisões que influenciam sua organização.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios do ensino brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, também apresenta a gestão democrática como referência para a organização dos sistemas de ensino e das instituições escolares.

Esses fundamentos demonstram que a participação não deve ser considerada apenas uma estratégia administrativa, mas um princípio que orienta a organização da escola. O gestor tem a responsabilidade de criar condições para que essa participação aconteça de maneira efetiva, respeitando as características e as necessidades da comunidade.

O diálogo constitui um dos principais caminhos para alcançar esse objetivo. Freire (1996) destaca a importância de uma prática educativa fundamentada no respeito, na escuta e na construção compartilhada do conhecimento. Embora sua reflexão esteja voltada à prática pedagógica, seus princípios também contribuem para compreender as relações estabelecidas na gestão escolar.

No cotidiano institucional, o diálogo pode ser desenvolvido por meio de reuniões pedagógicas, conselhos escolares, assembleias, encontros com as famílias e momentos de avaliação coletiva. Esses espaços possibilitam identificar dificuldades, apresentar propostas e estabelecer prioridades. Entretanto, para que sejam realmente democráticos, precisam garantir que as opiniões sejam consideradas e que as decisões sejam comunicadas com transparência.

A cooperação, por sua vez, depende da compreensão de que os resultados da escola são construídos coletivamente. Nenhum profissional, isoladamente, consegue responder a todas as demandas educacionais. O trabalho integrado permite compartilhar conhecimentos, distribuir responsabilidades e desenvolver estratégias mais adequadas aos desafios encontrados.

A participação das famílias pode contribuir para compreender melhor as necessidades dos estudantes e fortalecer as ações educativas.

Apesar de sua importância, a construção de uma gestão participativa enfrenta obstáculos, como a resistência a mudanças, a falta de tempo para reuniões, as dificuldades de comunicação e a concentração das decisões em determinados setores. Superar esses desafios exige planejamento, compromisso institucional e disposição para rever práticas tradicionais de administração.

Portanto, a cultura de diálogo e cooperação não se estabelece por meio de ações isoladas. Ela precisa ser construída continuamente, com base em relações respeitosas, participação efetiva e compromisso com os objetivos educacionais. Quando o gestor promove essas condições, contribui para transformar a escola em um espaço mais democrático, acolhedor e organizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A liderança do gestor escolar representa um elemento essencial para a construção de uma cultura institucional baseada no diálogo, na cooperação e na participação coletiva. Ao longo desta discussão, foi possível compreender que a gestão educacional exige competências que ultrapassam a organização administrativa, envolvendo também a capacidade de mobilizar pessoas, mediar conflitos e fortalecer as relações humanas.

Uma liderança democrática valoriza a escuta, reconhece as experiências dos profissionais e compreende que as decisões escolares precisam considerar diferentes perspectivas. Essa postura favorece a construção de um ambiente de confiança, no qual os integrantes da comunidade escolar se sentem participantes e corresponsáveis pelo desenvolvimento das ações institucionais.

Também se destaca que o diálogo e a cooperação contribuem para melhorar o clima organizacional e fortalecer a relação entre escola, família e comunidade. Entretanto, esses princípios precisam estar presentes nas práticas cotidianas, não apenas nos documentos institucionais ou nos discursos da gestão.

Conclui-se que o gestor exerce um papel fundamental na transformação das relações escolares, sendo responsável por criar oportunidades de participação, incentivar o trabalho coletivo e promover uma comunicação transparente. A construção de uma escola democrática depende de uma liderança comprometida com o respeito, a valorização das pessoas e a responsabilidade compartilhada.

Assim, liderar na educação significa compreender que os melhores resultados são construídos coletivamente. Uma gestão que prioriza o diálogo e a cooperação fortalece a identidade institucional e contribui para uma educação mais humanizada, participativa e comprometida com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

O GESTOR ESCOLAR COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

JÂNIO MEDEIROS DOS SANTOS

RESUMO

A relação entre escola, família e comunidade constitui um elemento fundamental para a construção de uma educação democrática, participativa e comprometida com a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, o gestor escolar desempenha um papel estratégico na mediação das relações institucionais, promovendo o diálogo, a cooperação e o envolvimento dos diferentes sujeitos no processo educativo. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da atuação do gestor escolar como mediador das relações entre escola, família e comunidade, destacando os desafios e as possibilidades de fortalecimento dessa parceria. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre gestão democrática, participação social e organização escolar. A discussão evidencia que a aproximação entre os diferentes segmentos da comunidade educativa favorece a construção de vínculos de confiança, amplia a participação nas decisões institucionais e contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Conclui-se que a atuação do gestor, pautada na escuta, no respeito à diversidade e na corresponsabilidade, representa uma condição importante para a consolidação de uma escola inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Gestão escolar; Família; Comunidade; Gestão democrática; Mediação.

ABSTRACT

The relationship between school, family, and community is a fundamental element in building democratic, participatory education committed to students' integral development. In this context, school managers play a strategic role in mediating institutional relationships, promoting dialogue, cooperation, and the involvement of different individuals in the educational process. This article aims to analyze the importance of school managers as mediators of relationships between schools, families, and communities, highlighting the challenges and possibilities for strengthening this partnership. The study is characterized as bibliographic research with a qualitative approach, based on studies concerning democratic management, social participation, and school organization. The discussion indicates that closer relationships among members of the educational community contribute to building trust, expanding participation in institutional decisions, and developing contextualized pedagogical practices. It concludes that school management based on active listening, respect for diversity, and shared responsibility is an important condition for consolidating an inclusive, democratic, and socially committed school.

Keywords: School management; Family; Community; Democratic management; Mediation.

INTRODUÇÃO

A escola representa um espaço social de formação, convivência e construção de conhecimentos, desempenhando uma função essencial no desenvolvimento intelectual, cultural e humano dos estudantes. Entretanto, o processo educativo não acontece exclusivamente no ambiente escolar, pois está diretamente relacionado às experiências familiares, às condições sociais e às características culturais da comunidade em que os estudantes estão inseridos. Dessa maneira, a aproximação entre escola, família e comunidade constitui um aspecto fundamental para a construção de práticas educativas mais significativas e contextualizadas.

Nesse cenário, o gestor escolar assume responsabilidades que ultrapassam a administração de recursos materiais, financeiros e humanos. Sua atuação envolve a organização das relações institucionais, a promoção de espaços de participação e a construção de estratégias que favoreçam o diálogo entre os diferentes integrantes da comunidade educativa. O diretor escolar, portanto, precisa desenvolver competências relacionadas à comunicação, à mediação de conflitos e à valorização da diversidade presente no cotidiano institucional.

A relação entre escola e família, embora reconhecida como importante, nem sempre acontece de maneira satisfatória. Em muitas instituições, a participação dos responsáveis limita-se às reuniões periódicas, à entrega de resultados escolares ou às situações relacionadas a dificuldades de aprendizagem e comportamento. Essa aproximação restrita pode contribuir para o distanciamento entre os sujeitos e dificultar a construção de vínculos de confiança.

Além disso, as transformações sociais e as diferentes configurações familiares exigem que a escola desenvolva uma postura acolhedora, evitando concepções que atribuam exclusivamente às famílias a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas pelos estudantes. É necessário compreender que os contextos familiares são diversos e que as condições de participação dependem de fatores sociais, econômicos, culturais e profissionais.

A gestão democrática apresenta-se como um caminho importante para superar essas dificuldades, pois pressupõe a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nas decisões e nos processos institucionais. Nesse sentido, o gestor precisa atuar como articulador de relações, criando oportunidades para que famílias, estudantes, professores e demais profissionais contribuam para a construção do projeto educativo.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do gestor escolar na mediação das relações entre escola, família e comunidade, analisando a importância da participação coletiva, os desafios encontrados no cotidiano institucional e as possibilidades de fortalecimento de uma gestão democrática e participativa.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO GESTOR NAS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A relação entre escola e família constitui uma dimensão essencial do processo educativo, uma vez que ambas participam da formação dos estudantes, embora possuam responsabilidades e funções distintas. Enquanto a família representa um importante espaço de socialização, convivência e construção de valores, a escola assume a responsabilidade institucional de promover o acesso ao conhecimento sistematizado e favorecer o desenvolvimento das aprendizagens previstas na educação básica.

A construção de uma parceria entre essas instituições exige diálogo permanente, respeito às diferenças e reconhecimento das particularidades de cada contexto. Nesse processo, o gestor escolar desempenha um papel importante ao promover condições para que a comunicação aconteça de maneira clara, acolhedora e participativa.

Segundo Lück (2009), a gestão escolar envolve a mobilização de pessoas e a articulação de diferentes dimensões do trabalho educativo em torno de objetivos comuns. Essa compreensão permite reconhecer que a participação das famílias não deve ser considerada uma atividade secundária, mas parte integrante da organização institucional.

O gestor precisa desenvolver estratégias que ampliem as possibilidades de aproximação entre os responsáveis e a escola. Reuniões participativas, encontros formativos, projetos culturais, atividades coletivas e canais permanentes de comunicação são exemplos de iniciativas que podem favorecer o envolvimento das famílias. Entretanto, essas ações precisam considerar as condições reais de participação dos responsáveis, respeitando suas jornadas de trabalho, necessidades e diferentes formas de organização familiar.

Outro aspecto importante refere-se à maneira como a escola acolhe as manifestações e preocupações apresentadas pelas famílias. Muitas vezes, divergências relacionadas às práticas pedagógicas, às normas institucionais ou às situações de convivência podem gerar conflitos. Nessas circunstâncias, cabe ao gestor atuar como mediador, buscando compreender os diferentes pontos de vista e construir encaminhamentos fundamentados no respeito e na responsabilidade institucional.

A mediação não significa atender indiscriminadamente a todas as solicitações, mas garantir que as decisões sejam tomadas com transparência, coerência e compromisso com os direitos dos estudantes. O diálogo permite esclarecer responsabilidades, prevenir interpretações equivocadas e fortalecer a confiança entre os sujeitos envolvidos.

Paro (2000) destaca a importância da participação da comunidade na organização da escola pública, compreendendo a democratização da gestão como um processo que exige condições concretas de envolvimento dos diferentes segmentos. Essa perspectiva evidencia que a participação não pode ser reduzida à presença física dos responsáveis nas atividades escolares, sendo necessário criar mecanismos que possibilitem sua contribuição efetiva.

Também é fundamental evitar a responsabilização exclusiva das famílias pelos resultados educacionais. Dificuldades de aprendizagem, problemas de frequência e situações de vulnerabilidade social precisam ser analisados considerando a complexidade dos fatores envolvidos. O gestor, ao reconhecer essa realidade, contribui para a construção de relações menos punitivas e mais comprometidas com a busca de soluções coletivas.

Dessa maneira, a mediação entre escola e família deve ser compreendida como um processo contínuo de aproximação, escuta e cooperação. Quando o gestor promove relações respeitosas e participativas, fortalece os vínculos institucionais e amplia as possibilidades de desenvolvimento das ações pedagógicas.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A escola está inserida em um território marcado por características históricas, culturais, econômicas e sociais que influenciam diretamente sua organização e suas práticas educativas. Por essa razão, compreender a realidade da comunidade representa uma condição importante para o desenvolvimento de propostas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com as necessidades dos estudantes.

O gestor escolar precisa reconhecer que a comunidade não constitui apenas o espaço geográfico em que a instituição está localizada, mas um conjunto de relações, experiências, conhecimentos e manifestações culturais que podem contribuir para o fortalecimento do projeto educativo. A aproximação com os moradores, organizações sociais, serviços públicos e demais instituições do território amplia as possibilidades de atuação da escola.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, também prevê a participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local na organização da gestão democrática, conforme as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Esses fundamentos demonstram que a participação comunitária deve integrar a organização institucional, contribuindo para a construção de decisões coletivas e para o fortalecimento da função social da escola. Nesse sentido, o gestor assume a responsabilidade de incentivar espaços democráticos, como conselhos escolares, assembleias, reuniões participativas e processos de elaboração e avaliação do projeto político-pedagógico.

O projeto político-pedagógico representa um instrumento importante para essa articulação, pois expressa os princípios, objetivos e compromissos assumidos pela instituição. Sua construção coletiva permite que diferentes sujeitos apresentem suas expectativas, identifiquem necessidades e contribuam para a definição de prioridades educacionais.

Para Veiga (1995), o projeto político-pedagógico está relacionado à organização do trabalho escolar e à construção de uma identidade institucional comprometida com a participação e a transformação da realidade. Dessa maneira, sua elaboração não deve ser compreendida apenas como uma exigência documental, mas como uma oportunidade de reflexão coletiva sobre os caminhos da escola.

Outro aspecto relevante é a valorização dos conhecimentos presentes na comunidade. Projetos que envolvem memória local, manifestações culturais, preservação ambiental, diversidade e história do território podem aproximar os estudantes de suas experiências sociais e fortalecer o sentimento de pertencimento.

A articulação com serviços públicos também pode contribuir para o enfrentamento de desafios que ultrapassam as possibilidades de atuação exclusiva da escola. Parcerias com unidades de saúde, equipamentos de assistência social, bibliotecas e instituições culturais podem favorecer ações integradas de proteção, inclusão e desenvolvimento dos estudantes, respeitando as atribuições de cada serviço.

Entretanto, a participação comunitária enfrenta obstáculos, como a falta de informação sobre os mecanismos de gestão, a dificuldade de conciliar horários, a ausência de canais acessíveis de comunicação e a resistência a processos coletivos de decisão. Superar essas dificuldades exige planejamento, continuidade e compromisso institucional.

Nesse contexto, o gestor precisa desenvolver uma liderança democrática, capaz de reconhecer as contribuições dos diferentes sujeitos e transformar a participação em uma prática cotidiana. A escuta da comunidade deve produzir encaminhamentos concretos, evitando que os espaços participativos se limitem ao cumprimento de formalidades.

Portanto, a aproximação entre escola e comunidade fortalece a gestão democrática quando possibilita a construção de relações de confiança, a valorização da diversidade e o compartilhamento de responsabilidades. Uma instituição que conhece seu território e dialoga com seus sujeitos encontra melhores condições para desenvolver práticas educativas significativas e socialmente comprometidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do gestor escolar como mediador das relações entre escola, família e comunidade representa uma dimensão fundamental para a construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a qualidade das relações institucionais influencia a organização do trabalho pedagógico e a construção de um ambiente escolar acolhedor e participativo.

A mediação desenvolvida pelo gestor exige habilidades relacionadas à comunicação, à escuta, ao respeito às diferenças e à resolução de conflitos. Essas competências contribuem para aproximar os diferentes segmentos da comunidade educativa, fortalecer os vínculos de confiança e ampliar as possibilidades de participação nas decisões institucionais.

Também se destaca a importância de reconhecer as diferentes configurações familiares e as condições sociais que interferem na participação dos responsáveis. A escola precisa desenvolver estratégias de aproximação que respeitem essas particularidades, evitando práticas que produzam exclusão ou responsabilização individual pelas dificuldades educacionais.

A gestão democrática constitui um caminho importante para fortalecer essas relações, especialmente quando os espaços de participação são utilizados de maneira efetiva. Conselhos escolares, reuniões coletivas, projetos comunitários e a elaboração participativa do projeto político-pedagógico representam oportunidades de construção compartilhada dos objetivos educacionais.

Conclui-se que o gestor escolar desempenha um papel estratégico na articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Sua liderança deve estar fundamentada no diálogo, na cooperação e no compromisso com os direitos dos estudantes, reconhecendo que a educação é uma responsabilidade social compartilhada.

Assim, fortalecer as relações entre escola, família e comunidade significa ampliar as possibilidades de construção de uma instituição mais democrática, humanizada e conectada à realidade de seus estudantes. Quando esses vínculos são cultivados de maneira contínua, a escola fortalece sua identidade e reafirma seu compromisso com a formação cidadã e a transformação social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

CAIO ALEXANDRE DA SILVA

RESUMO

O grêmio estudantil representa um importante espaço de participação, organização e representação dos estudantes no ambiente escolar, contribuindo para o fortalecimento da gestão democrática e para a construção de uma educação cidadã. Por meio dessa organização, os alunos têm a oportunidade de expressar opiniões, apresentar reivindicações, desenvolver projetos coletivos e participar das discussões relacionadas à realidade da instituição. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do grêmio estudantil como instrumento de fortalecimento da gestão democrática na escola pública, destacando sua contribuição para o protagonismo juvenil, a formação cidadã e a participação dos estudantes nas decisões escolares. A discussão fundamenta-se em estudos sobre gestão democrática, participação social e organização estudantil, considerando também os dispositivos legais que reconhecem o direito de organização dos estudantes. Conclui-se que o grêmio estudantil, quando possui autonomia e recebe apoio institucional, contribui para tornar a escola um espaço mais participativo, representativo e comprometido com os princípios democráticos.

Palavras-chave: Grêmio estudantil; Gestão democrática; Protagonismo juvenil; Participação estudantil; Escola pública.

ABSTRACT

The student council represents an important space for student participation, organization, and representation within the school environment, contributing to the strengthening of democratic management and the development of citizenship education. Through this organization, students have the opportunity to express opinions, present demands, develop collective projects, and participate in discussions concerning school life. This article aims to analyze the importance of student councils as instruments for strengthening democratic management in public schools, highlighting their contribution to youth leadership, citizenship education, and student participation in school decisions. The discussion is based on studies concerning democratic management, social participation, and student organization, also considering the legal provisions that recognize students' right to organize. It concludes that student councils, when autonomous and institutionally supported, help transform schools into more participatory, representative environments committed to democratic principles.

Keywords: Student council; Democratic management; Youth leadership; Student participation; Public school.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da educação pública brasileira, estando relacionada à participação coletiva, à transparência nas decisões e à construção de relações mais horizontais no ambiente escolar. Nesse contexto, a escola precisa ser compreendida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como um ambiente de formação cidadã, no qual os estudantes tenham oportunidades de desenvolver autonomia, responsabilidade e consciência sobre seus direitos e deveres.

A participação dos estudantes nas decisões escolares representa uma dimensão importante desse processo. Embora sejam os principais sujeitos das ações educativas, muitas vezes os alunos não encontram espaços efetivos para apresentar opiniões, discutir problemas e contribuir com propostas relacionadas ao cotidiano institucional. Essa realidade demonstra a necessidade de fortalecer mecanismos de representação estudantil que possibilitem uma participação mais ativa e organizada.

Entre esses mecanismos, destaca-se o grêmio estudantil, uma entidade representativa formada pelos próprios estudantes, que possui a finalidade de defender seus interesses e promover atividades de caráter educacional, cultural, esportivo, social e político. Sua atuação permite que os alunos desenvolvam experiências concretas de participação democrática, aprendendo a dialogar, organizar propostas, respeitar diferentes opiniões e assumir responsabilidades coletivas.

A existência do grêmio estudantil também contribui para aproximar os estudantes da equipe gestora e dos demais segmentos da comunidade escolar. Por meio dessa organização, torna-se possível estabelecer canais permanentes de comunicação, identificar necessidades e construir ações que favoreçam a convivência e a melhoria do ambiente educativo.

Entretanto, para que o grêmio exerça plenamente sua função, é necessário garantir condições de autonomia, participação e reconhecimento institucional. A organização estudantil não deve ser tratada como uma atividade meramente simbólica ou restrita à realização de eventos comemorativos. Sua importância está relacionada à possibilidade de os estudantes participarem efetivamente da construção da escola que desejam.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o grêmio estudantil como instrumento de fortalecimento da gestão democrática na escola pública, destacando sua importância para o protagonismo juvenil, a participação coletiva e a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES

O grêmio estudantil constitui uma das principais formas de organização e representação dos estudantes no ambiente escolar. Por meio dele, os alunos podem desenvolver atividades coletivas, discutir questões relacionadas à realidade da instituição e apresentar reivindicações que contribuam para o aprimoramento das condições de ensino e convivência.

A Lei Federal nº 7.398/1985, conhecida como Lei do Grêmio Livre, assegura aos estudantes da educação básica o direito de organizar entidades representativas, fortalecendo a liberdade de organização estudantil. Esse dispositivo representa um marco importante para o reconhecimento da participação dos jovens na vida escolar, garantindo que possam constituir organizações autônomas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais.

A organização do grêmio permite que os estudantes vivenciem experiências relacionadas ao funcionamento de uma estrutura democrática. A escolha de representantes por meio de eleições, a elaboração de propostas, a realização de reuniões e a prestação de contas são práticas que possibilitam compreender, na realidade cotidiana, os princípios da participação e da responsabilidade coletiva.

Nesse sentido, o grêmio não deve ser entendido apenas como um grupo responsável por organizar festas, campeonatos ou atividades recreativas. Embora essas iniciativas sejam importantes para fortalecer a integração entre os estudantes, sua atuação também pode envolver debates sobre qualidade do ensino, infraestrutura, inclusão, respeito à diversidade, preservação dos espaços escolares e melhoria das relações interpessoais.

Segundo Paro (2001), a democratização da escola pública exige a criação de mecanismos que possibilitem a participação efetiva dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa compreensão reforça a importância de reconhecer os estudantes como participantes legítimos da organização escolar, e não apenas como destinatários das decisões tomadas pelos adultos.

A atuação do grêmio também favorece o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Ao participar de uma entidade representativa, o estudante aprende a identificar problemas, elaborar propostas, argumentar, negociar e buscar soluções coletivas. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e políticas que podem ser utilizadas em diferentes espaços da sociedade.

Outro aspecto importante está relacionado à representatividade. Para que o grêmio cumpra sua função, é necessário que suas ações estejam vinculadas aos interesses coletivos dos estudantes, evitando que suas decisões sejam concentradas em um pequeno grupo. A realização de assembleias, consultas, reuniões abertas e espaços de escuta pode ampliar a participação e garantir que diferentes opiniões sejam consideradas.

A escola, por sua vez, precisa reconhecer a legitimidade dessa organização, oferecendo condições para o desenvolvimento de suas atividades e respeitando sua autonomia. O apoio institucional é importante para garantir espaços de reunião, acesso à informação e diálogo com a equipe gestora, sem que isso represente interferência indevida nas decisões internas do grêmio.

Dessa maneira, a organização estudantil contribui para transformar a escola em um ambiente no qual os estudantes exercitam a democracia e compreendem que sua participação pode produzir mudanças significativas na realidade escolar.

A CONTRIBUIÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática pressupõe a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na construção de decisões e no desenvolvimento das ações institucionais. Nesse contexto, o grêmio estudantil desempenha uma função relevante, pois possibilita que os estudantes tenham representação organizada nos debates relacionados à vida escolar.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, também apresenta fundamentos para a participação da comunidade escolar e local na organização da gestão democrática, conforme as normas dos sistemas de ensino.

Esses dispositivos legais reforçam que a democratização da escola depende de práticas que ultrapassem a simples existência de documentos ou estruturas formais de participação. É necessário garantir que os sujeitos envolvidos tenham oportunidades reais de apresentar opiniões, acompanhar decisões e contribuir para a construção dos objetivos institucionais.

Nesse processo, o grêmio estudantil pode atuar como interlocutor entre os estudantes e a equipe gestora. Por meio de reuniões periódicas, representantes estudantis podem apresentar demandas relacionadas à infraestrutura, à organização dos espaços, à convivência, às atividades culturais e às necessidades pedagógicas. melhor as percepções dos alunos e considere suas contribuições no planejamento das ações escolares.

A presença do grêmio também pode fortalecer a construção do projeto político-pedagógico, especialmente quando os estudantes são convidados a participar de discussões sobre os princípios, objetivos e prioridades da instituição. Essa participação amplia o sentimento de pertencimento e contribui para que os alunos compreendam a escola como um espaço coletivo, cuja organização também depende de sua colaboração.

Entretanto, a participação estudantil não deve ficar limitada a momentos específicos ou a situações em que a gestão necessita de apoio para realizar determinada atividade. A democracia exige continuidade, transparência e respeito à autonomia dos representantes. O grêmio precisa ter liberdade para apresentar críticas, propor mudanças e discutir questões que nem sempre correspondem às expectativas da administração escolar.

Outro desafio está relacionado à formação dos estudantes para o exercício da representação. Muitos alunos não possuem experiências anteriores de organização coletiva e podem apresentar dificuldades para compreender procedimentos eleitorais, elaborar propostas ou conduzir reuniões. Nesse sentido, professores e gestores podem contribuir oferecendo orientações sobre participação, cidadania e organização democrática, sem retirar dos estudantes o protagonismo de suas decisões.

O grêmio também pode desenvolver projetos voltados à melhoria da convivência, à prevenção do bullying, à valorização da diversidade cultural, à educação ambiental e à promoção dos direitos humanos. Essas iniciativas fortalecem a participação dos alunos e demonstram que a organização estudantil pode contribuir diretamente para a transformação da realidade escolar.

Portanto, o fortalecimento da gestão democrática depende do reconhecimento do grêmio estudantil como uma instância legítima de participação e representação. Quando existe diálogo entre estudantes e gestão, a escola amplia suas possibilidades de construção coletiva e fortalece sua função social e educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grêmio estudantil representa um importante instrumento de fortalecimento da gestão democrática na escola pública, pois possibilita que os estudantes participem de maneira organizada das discussões e decisões relacionadas ao cotidiano escolar. Sua atuação contribui para desenvolver o protagonismo juvenil, ampliar a representatividade e fortalecer a formação cidadã.

Ao longo desta discussão, foi possível compreender que a organização estudantil ultrapassa a realização de atividades culturais, esportivas e recreativas. Embora essas ações sejam relevantes, o grêmio também precisa atuar como espaço de debate, reivindicação, construção de propostas e acompanhamento das questões que influenciam a qualidade da educação.

Destaca-se, ainda, a responsabilidade da equipe gestora na criação de condições para que essa participação aconteça de maneira efetiva. Garantir espaços de diálogo, respeitar a autonomia dos estudantes e reconhecer a legitimidade de suas reivindicações são atitudes fundamentais para consolidar uma cultura democrática na instituição.

Conclui-se que o grêmio estudantil deve ser valorizado como parte integrante do processo educativo, pois permite que os estudantes aprendam a exercer a cidadania por meio de experiências concretas de participação. Ao reconhecer a voz dos alunos e incentivar sua atuação coletiva, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, fortalecer o grêmio estudantil significa fortalecer a própria democracia escolar. Uma instituição que promove a participação dos estudantes reconhece que educar também envolve ensinar a dialogar, respeitar diferenças, defender direitos e construir soluções coletivas para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

TATIANA IGNÁCIO ARAÚJO

RESUMO

A observação pedagógica constitui uma prática essencial na Educação Infantil, pois permite ao professor compreender os processos de desenvolvimento, aprendizagem e interação das crianças em diferentes situações do cotidiano escolar. Por meio da observação atenta e sistemática, é possível identificar interesses, necessidades, potencialidades e diferentes formas de expressão infantil, contribuindo para o planejamento de experiências educativas mais significativas. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da observação pedagógica no acompanhamento do desenvolvimento infantil, destacando sua contribuição para a organização das práticas educativas e para a avaliação na primeira infância. A discussão fundamenta-se em estudos sobre desenvolvimento infantil, documentação pedagógica e práticas de avaliação na Educação Infantil. Considera-se que observar não significa apenas acompanhar comportamentos, mas interpretar as experiências das crianças, reconhecer suas conquistas e compreender suas formas particulares de aprender. Conclui-se que a observação, quando realizada de maneira intencional e associada a registros reflexivos, fortalece a prática docente e favorece uma educação que respeita os diferentes ritmos e necessidades da infância.
Palavras-chave: Educação Infantil; Observação pedagógica; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem; Avaliação.

ABSTRACT

Pedagogical observation is an essential practice in Early Childhood Education because it allows teachers to understand children's development, learning, and interaction processes in different everyday school situations. Through careful and systematic observation, it is possible to identify interests, needs, potentialities, and different forms of children's expression, contributing to the planning of more meaningful educational experiences. This article aims to analyze the importance of pedagogical observation in monitoring child development, highlighting its contribution to educational practices and assessment in early childhood. The discussion is based on studies concerning child development, pedagogical documentation, and assessment practices in Early Childhood Education. Observation is understood not merely as monitoring behavior, but as interpreting children's experiences, recognizing their achievements, and understanding their individual ways of learning. It concludes that observation, when conducted intentionally and combined with reflective records, strengthens teaching practices and promotes education that respects the different rhythms and needs of childhood.
Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical observation; Child development; Learning; Assessment.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental da educação básica, pois compreende um período marcado por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Nessa fase, as crianças constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras, da exploração dos espaços e do contato com diferentes materiais e experiências. Diante dessa realidade, o trabalho pedagógico exige sensibilidade, intencionalidade e conhecimento sobre os processos que envolvem o desenvolvimento infantil.

Entre os instrumentos que auxiliam o professor na compreensão desses processos, destaca-se a observação pedagógica. Por meio dela, o educador acompanha as manifestações das crianças, identifica seus interesses, reconhece suas conquistas e percebe como estabelecem relações com outras crianças, adultos e ambientes. A observação permite compreender aspectos que nem sempre são evidentes em atividades dirigidas, pois muitas aprendizagens acontecem espontaneamente durante as brincadeiras e experiências cotidianas.

Observar uma criança significa ir além de acompanhar suas ações. É necessário interpretar suas expressões, gestos, movimentos, tentativas, perguntas e formas de interação, considerando que cada criança possui características e ritmos próprios de desenvolvimento. Essa compreensão possibilita ao professor organizar intervenções pedagógicas mais adequadas, respeitando as singularidades e criando oportunidades para novas descobertas.

A observação também está diretamente relacionada ao planejamento e à avaliação na Educação Infantil. Quando o professor conhece melhor o grupo e acompanha individualmente as crianças, consegue propor experiências que dialogam com suas necessidades e potencialidades. Os registros realizados durante esse processo permitem documentar trajetórias de aprendizagem, refletir sobre as práticas desenvolvidas e compartilhar informações relevantes com as famílias e demais profissionais da instituição.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de acompanhar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças por meio da observação e de diferentes registros, sem finalidade de seleção, promoção ou classificação. Essa perspectiva reforça uma concepção de avaliação processual, contínua e comprometida com o desenvolvimento integral.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância da observação pedagógica no acompanhamento do desenvolvimento infantil, destacando sua contribuição para a prática docente, o planejamento das experiências educativas e a construção de uma avaliação respeitosa na primeira infância.

A OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A observação pedagógica constitui uma ferramenta indispensável para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, pois permite ao professor conhecer as crianças em suas diferentes dimensões. Por meio dessa prática, o educador acompanha como elas exploram os ambientes, utilizam os objetos, desenvolvem movimentos, estabelecem relações e expressam sentimentos e pensamentos.

Na primeira infância, o desenvolvimento acontece de maneira integrada. Aspectos motores, cognitivos, emocionais, sociais e comunicativos estão relacionados e se manifestam nas experiências cotidianas. Uma brincadeira aparentemente simples, por exemplo, pode envolver coordenação motora, imaginação, linguagem, resolução de problemas e construção de relações sociais.

Nesse contexto, a observação precisa considerar a criança em sua integralidade, evitando interpretações isoladas de determinados comportamentos. Uma criança que prefere observar os colegas antes de participar de uma brincadeira, por exemplo, pode estar construindo referências sobre o ambiente e as relações estabelecidas naquele espaço. Da mesma forma, uma criança que repete diversas vezes determinada ação pode estar investigando possibilidades, testando hipóteses e desenvolvendo novas habilidades.

Para Oliveira (2011), a Educação Infantil deve proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento das diferentes capacidades das crianças, considerando as interações e as brincadeiras como elementos centrais do processo educativo. Essa compreensão reforça a importância de o professor acompanhar atentamente as experiências infantis, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre apenas em atividades previamente estruturadas.

A observação também permite identificar os interesses individuais e coletivos do grupo. Quando o professor percebe que as crianças demonstram curiosidade por determinados elementos da natureza, objetos, histórias ou movimentos, pode utilizar essas manifestações como ponto de partida para ampliar as experiências pedagógicas.

Outro aspecto importante está relacionado à identificação de necessidades específicas. A observação cotidiana pode ajudar a perceber dificuldades na comunicação, na interação, na exploração dos espaços ou na participação nas atividades. Entretanto, é fundamental compreender que o professor não deve transformar essas observações em diagnósticos. Sua responsabilidade consiste em registrar situações relevantes, oferecer oportunidades de desenvolvimento e, quando necessário, dialogar com a equipe pedagógica e com as famílias para buscar os encaminhamentos adequados.

A observação também precisa ser intencional e sistemática. Isso significa que o professor deve estabelecer objetivos para acompanhar determinadas experiências, considerando o contexto em que elas acontecem.

A observação também precisa ser intencional e sistemática. Isso significa que o professor deve estabelecer objetivos para acompanhar determinadas experiências, considerando o contexto em que elas acontecem. Observar sem uma finalidade pedagógica pode resultar em registros superficiais, que pouco contribuem para compreender os processos de aprendizagem.

Portanto, observar é uma atitude investigativa que exige atenção, escuta e reflexão. Ao reconhecer as diferentes formas pelas quais as crianças participam e aprendem, o professor amplia sua compreensão sobre a infância e desenvolve práticas mais sensíveis às necessidades do grupo.

OS REGISTROS PEDAGÓGICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO

A observação pedagógica ganha maior significado quando está associada a registros que documentam as experiências e o desenvolvimento das crianças. Fotografias, anotações, relatórios descritivos, portfólios e produções infantis são recursos que permitem preservar informações importantes sobre as aprendizagens construídas no cotidiano escolar.

Os registros não devem ser compreendidos como simples instrumentos burocráticos ou exigências administrativas. Sua principal finalidade é favorecer a reflexão sobre o processo educativo, permitindo que o professor identifique avanços, reconheça necessidades e analise a qualidade das experiências oferecidas às crianças.

A documentação pedagógica, nesse sentido, possibilita tornar visíveis os processos de aprendizagem que muitas vezes passam despercebidos na rotina. Uma fotografia de uma criança explorando diferentes materiais, acompanhada de uma descrição contextualizada, pode revelar aspectos relacionados à curiosidade, à autonomia, à coordenação motora e à construção de hipóteses.

Segundo Hoffmann (2012), a avaliação na Educação Infantil deve estar comprometida com o acompanhamento do desenvolvimento e com a compreensão das experiências vivenciadas pelas crianças. Essa perspectiva afasta práticas classificatórias e valoriza a observação contínua como instrumento de reflexão sobre a ação pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 31, estabelece que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. Esse princípio reforça a necessidade de práticas avaliativas que respeitem os processos individuais e não estabeleçam comparações inadequadas entre as crianças.

Os registros também desempenham papel importante na reorganização do planejamento. Ao analisar as informações coletadas, o professor pode perceber quais experiências despertaram maior envolvimento, quais materiais favoreceram a exploração e quais situações precisam ser ampliadas ou modificadas. Dessa maneira, o planejamento deixa de ser um documento rígido e passa a constituir um processo flexível, construído a partir das manifestações e necessidades das crianças.

Outro aspecto relevante é a comunicação com as famílias. Os registros pedagógicos permitem compartilhar experiências e conquistas que nem sempre são percebidas fora do ambiente escolar. Por meio de relatórios e documentações, os responsáveis podem compreender melhor como as crianças participam das atividades, desenvolvem sua autonomia e constroem relações com os colegas.

É importante, entretanto, que os registros respeitem a identidade, a privacidade e a dignidade das crianças. Fotografias e informações individuais devem ser utilizadas com responsabilidade, observando os procedimentos institucionais e as autorizações necessárias.

A observação e a documentação pedagógica também contribuem para a formação profissional dos educadores. Ao revisitar seus registros, o professor pode questionar suas próprias intervenções, identificar aspectos que precisam ser aprimorados e construir novas possibilidades de atuação. Assim, a avaliação não se limita à criança, mas também envolve a análise crítica do trabalho pedagógico.

Dessa forma, observar, registrar e refletir constituem ações articuladas que fortalecem a qualidade da Educação Infantil. Quando desenvolvidas de maneira intencional, essas práticas permitem reconhecer a criança como protagonista de suas experiências e orientam a construção de ambientes educativos mais significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação pedagógica representa uma prática essencial para compreender e acompanhar o desenvolvimento infantil, pois possibilita ao professor reconhecer as diferentes formas pelas quais as crianças exploram o ambiente, estabelecem relações e constroem aprendizagens. Na Educação Infantil, observar significa valorizar as manifestações da infância e compreender que cada criança possui características, interesses e ritmos próprios.

Ao longo desta discussão, foi possível perceber que a observação não deve ser reduzida ao acompanhamento de comportamentos ou ao preenchimento de registros. Trata-se de uma prática investigativa que exige sensibilidade, intencionalidade e conhecimento pedagógico. Por meio dela, o educador consegue identificar potencialidades, perceber necessidades e organizar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral.

Destaca-se também a importância dos registros pedagógicos como instrumentos de documentação e reflexão. Quando associados à observação, eles permitem acompanhar as trajetórias de aprendizagem, avaliar a adequação das propostas e reorganizar o planejamento de acordo com as manifestações das crianças.

Outro aspecto relevante está relacionado à avaliação na primeira infância, que deve respeitar os processos individuais e afastar práticas de classificação ou comparação. O acompanhamento contínuo permite reconhecer conquistas, valorizar experiências e identificar possibilidades de ampliação das aprendizagens.

Conclui-se que a observação pedagógica precisa ocupar um lugar central no trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Infantil. Investir nessa prática significa reconhecer a criança como sujeito ativo, produtor de conhecimentos e participante de seu próprio processo de desenvolvimento.

Assim, uma Educação Infantil comprometida com a qualidade precisa garantir que as crianças sejam observadas, escutadas e respeitadas em suas singularidades. Quando o professor transforma a observação em instrumento permanente de reflexão e planejamento, contribui para a construção de experiências educativas mais humanas, inclusivas e significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA AUTOESTIMA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

ELZA CORREIA ALVES

RESUMO

A construção da identidade e da autoestima na primeira infância constitui um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, influenciando a maneira como ela percebe a si mesma, estabelece relações sociais e participa das experiências cotidianas. Durante os primeiros anos de vida, as interações com familiares, professores e outras crianças contribuem significativamente para a formação da personalidade, do sentimento de pertencimento e da confiança nas próprias capacidades. Este artigo tem como objetivo discutir a importância das experiências afetivas, sociais e pedagógicas na construção da identidade e da autoestima infantil, destacando o papel da família e da escola nesse processo. A discussão fundamenta-se em estudos sobre desenvolvimento infantil, relações sociais e práticas educativas na Educação Infantil. Considera-se que ambientes acolhedores, relações respeitosas e experiências que valorizem as singularidades das crianças favorecem a construção de uma imagem positiva de si mesmas. Conclui-se que promover a identidade e a autoestima desde a primeira infância significa reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de expressar sentimentos, construir conhecimentos e participar ativamente de seu desenvolvimento.
Palavras-chave: Primeira infância; Identidade infantil; Autoestima; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil

.

ABSTRACT

The development of identity and self-esteem in early childhood is a fundamental process for children's overall development, influencing how they perceive themselves, establish social relationships, and participate in everyday experiences. During the first years of life, interactions with family members, teachers, and other children contribute significantly to personality development, a sense of belonging, and confidence in one's abilities. This article aims to discuss the importance of emotional, social, and educational experiences in the development of children's identity and self-esteem, highlighting the roles of family and school in this process. The discussion is based on studies concerning child development, social relationships, and educational practices in Early Childhood Education. It argues that welcoming environments, respectful relationships, and experiences that value children's individuality encourage the development of a positive self-image. It concludes that promoting identity and self-esteem from early childhood means recognizing children as rights-bearing individuals who can express feelings, construct knowledge, and actively participate in their own development.
Keywords: Early childhood; Children's identity; Self-esteem; Child development; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A primeira infância representa uma etapa decisiva para o desenvolvimento humano, pois compreende um período marcado por importantes descobertas, experiências afetivas e construção das primeiras relações sociais. Desde os primeiros meses de vida, a criança começa a reconhecer o próprio corpo, identificar pessoas de referência, expressar necessidades e estabelecer formas de interação com o ambiente. Essas experiências contribuem para a construção progressiva de sua identidade e da maneira como percebe a si mesma.

A identidade infantil não se desenvolve de forma isolada, mas é construída por meio das relações estabelecidas com a família, a escola e a comunidade. O reconhecimento recebido dos adultos, as oportunidades de participação e o respeito às características individuais influenciam diretamente o sentimento de pertencimento e a confiança que a criança desenvolve em suas próprias capacidades. Nesse processo, a autoestima ocupa um lugar importante, pois está relacionada à percepção de valor pessoal e à maneira como a criança reconhece suas possibilidades. Quando encontra ambientes acolhedores, nos quais seus sentimentos são considerados e suas conquistas são valorizadas, ela encontra condições mais favoráveis para desenvolver segurança emocional, autonomia e confiança.

A Educação Infantil desempenha uma função essencial nesse percurso, uma vez que amplia as experiências sociais da criança e oferece oportunidades de convivência, exploração e aprendizagem. Por meio das brincadeiras, das interações e das práticas pedagógicas, os pequenos aprendem a reconhecer suas características, expressar opiniões, lidar com sentimentos e compreender que fazem parte de diferentes grupos sociais.

Entretanto, a construção da identidade e da autoestima exige atenção às singularidades de cada criança. Comparações excessivas, comentários depreciativos, ausência de acolhimento e desvalorização das diferenças podem comprometer a percepção positiva de si mesma. Por isso, é necessário que os profissionais da educação desenvolvam práticas que respeitem a diversidade e reconheçam a criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da construção da identidade e da autoestima na primeira infância, destacando a influência das relações afetivas, das experiências sociais e das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente familiar e escolar.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL POR MEIO DAS RELAÇÕES E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS

A identidade infantil constitui um processo contínuo de construção, influenciado pelas experiências vivenciadas pela criança e pelas relações estabelecidas com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano. Desde os primeiros anos de vida, ela começa a reconhecer características pessoais, identificar preferências, perceber diferenças e compreender gradualmente sua participação nos grupos sociais.

As primeiras experiências familiares possuem grande importância nesse processo. O contato afetivo com os responsáveis, a maneira como a criança é acolhida e as oportunidades de interação contribuem para a formação de vínculos e para o desenvolvimento de sentimentos de segurança e pertencimento. O reconhecimento de suas necessidades e a valorização de suas manifestações ajudam a construir referências positivas sobre si mesma.

Na perspectiva de Wallon (2007), o desenvolvimento infantil envolve uma relação integrada entre afetividade, movimento e inteligência. Essa compreensão demonstra que as emoções não estão separadas da aprendizagem, pois participam da maneira como a criança estabelece relações com o ambiente e constrói conhecimentos.

A escola amplia esse processo ao proporcionar experiências de convivência com outras crianças e adultos. No ambiente da Educação Infantil, os pequenos encontram diferentes formas de expressão, hábitos, características físicas, culturas e maneiras de compreender o mundo. Essas experiências favorecem a percepção de si e do outro, contribuindo para a construção do respeito às diferenças.

As brincadeiras possuem papel significativo nesse percurso. Durante as atividades lúdicas, as crianças experimentam papéis sociais, expressam sentimentos, manifestam preferências e desenvolvem formas de comunicação. Nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, podem representar situações familiares, profissões e experiências cotidianas, ampliando sua compreensão sobre os grupos sociais dos quais participam.

A identidade também está relacionada ao reconhecimento da história, da cultura e das características de cada criança. A valorização das diferentes configurações familiares, das manifestações culturais e das características individuais contribui para que os pequenos compreendam que pertencem a uma sociedade plural.

Nesse sentido, a prática pedagógica precisa evitar estereótipos e situações que possam produzir constrangimento ou exclusão. O professor deve organizar experiências que valorizem a diversidade, possibilitando que todas as crianças se reconheçam nas histórias, nos brinquedos, nas imagens e nos materiais disponibilizados no ambiente educativo.

Outro aspecto importante é a participação infantil nas situações cotidianas. Permitir que a criança escolha brinquedos, manifeste opiniões, participe da organização dos espaços e expresse preferências contribui para o reconhecimento de sua individualidade. Essas oportunidades favorecem a autonomia e demonstram que suas manifestações possuem valor dentro do grupo.

Portanto, a construção da identidade infantil depende de experiências que reconheçam a criança como sujeito social, cultural e histórico. Família e escola compartilham a responsabilidade de proporcionar relações respeitosas e ambientes nos quais as diferenças sejam valorizadas como parte constitutiva da convivência humana.

A AUTOESTIMA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A autoestima está relacionada à maneira como a criança percebe seu próprio valor, reconhece suas capacidades e desenvolve confiança para enfrentar diferentes situações. Na primeira infância, essa percepção encontra-se em construção e é influenciada pelas experiências afetivas, pelas interações sociais e pelas respostas recebidas dos adultos diante de suas manifestações.

O acolhimento e o reconhecimento representam elementos importantes para o desenvolvimento da segurança emocional. Quando o professor demonstra interesse pelas descobertas infantis, valoriza os esforços e oferece apoio diante das dificuldades, contribui para que a criança desenvolva confiança em suas possibilidades.

É importante compreender que valorizar a criança não significa elogiá-la de maneira indiscriminada, mas reconhecer suas iniciativas, respeitar seus sentimentos e oferecer oportunidades para que experimente, investigue e aprenda. Uma criança que encontra espaço para realizar pequenas escolhas e participar das atividades cotidianas desenvolve gradualmente maior segurança e autonomia.

As práticas pedagógicas precisam considerar que cada criança apresenta características e ritmos próprios. Comparações entre colegas podem produzir sentimentos de inferioridade e insegurança, especialmente quando são utilizadas para destacar diferenças de desempenho ou comportamento. Em contrapartida, acompanhar os avanços individuais permite reconhecer conquistas e compreender as necessidades de cada criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de experiências que favoreçam a construção da identidade, a convivência, a participação e o conhecimento de si e do outro. Entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pelo documento, destaca-se o direito de conhecer-se, relacionado à construção da identidade pessoal, social e cultural.

Nesse contexto, o professor pode desenvolver experiências que favoreçam o reconhecimento da própria imagem, a expressão de sentimentos e a valorização das características individuais. Atividades com espelhos, fotografias, autorretratos, histórias infantis e rodas de conversa podem contribuir para que as crianças reconheçam aspectos de sua identidade e compartilhem experiências.

A literatura infantil também constitui um recurso importante, especialmente quando apresenta personagens diversos e situações relacionadas ao respeito, à amizade, à diversidade e à aceitação das diferenças. As histórias permitem que as crianças identifiquem sentimentos, reconheçam experiências e desenvolvam atitudes de empatia.

Outro aspecto fundamental é a maneira como os adultos lidam com os erros e as dificuldades. Na Educação Infantil, experimentar, repetir ações e enfrentar pequenos desafios fazem parte do processo de aprendizagem. O professor precisa compreender essas situações como oportunidades de desenvolvimento, evitando críticas que possam gerar vergonha ou desvalorização.

Além disso, a parceria entre família e escola fortalece as ações voltadas à construção da autoestima. O compartilhamento de informações sobre as experiências e conquistas da criança permite compreender melhor suas necessidades e estabelecer estratégias coerentes de acolhimento e acompanhamento.

Dessa forma, a autoestima infantil é favorecida por ambientes que oferecem segurança, afeto, respeito e oportunidades de participação. O papel do educador consiste em criar condições para que cada criança se reconheça como alguém capaz de aprender, expressar sentimentos, construir relações e participar ativamente da vida coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade e da autoestima na primeira infância constitui um processo essencial para o desenvolvimento integral da criança, influenciando suas relações sociais, sua autonomia e a maneira como percebe suas próprias capacidades. As experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida contribuem para a formação de referências pessoais e sociais que acompanham o indivíduo ao longo de sua trajetória.

Ao longo desta discussão, foi possível compreender que a identidade infantil é construída por meio das interações familiares, escolares e comunitárias. O acolhimento, o reconhecimento das características individuais e a valorização da diversidade favorecem o sentimento de pertencimento e contribuem para que a criança desenvolva uma percepção positiva de si mesma.

Também se destacou a importância das práticas pedagógicas na promoção da autoestima. As brincadeiras, as experiências artísticas, a literatura infantil e as oportunidades de participação constituem caminhos importantes para fortalecer a autonomia, a confiança e a expressão dos sentimentos.

Conclui-se que a Educação Infantil precisa oferecer ambientes seguros, acolhedores e respeitosos, nos quais todas as crianças tenham suas singularidades reconhecidas. O professor, ao desenvolver uma prática baseada na escuta, na afetividade e na valorização das conquistas individuais, contribui significativamente para a formação de sujeitos mais confiantes e conscientes de sua identidade.

Assim, promover a identidade e a autoestima desde a primeira infância significa reconhecer a criança em sua integralidade, respeitar suas diferenças e garantir experiências que fortaleçam sua capacidade de participar, aprender e estabelecer relações positivas com o mundo. Trata-se de um compromisso compartilhado entre família, escola e sociedade, indispensável para a construção de uma educação humanizada e inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

RICARDO CAMPOS DA SILVA

RESUMO

As experiências sensoriais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos bebês, especialmente nos primeiros anos de vida, período marcado por intensas descobertas e pela construção das primeiras relações com o mundo. Por meio dos sentidos, as crianças exploram ambientes, reconhecem estímulos, estabelecem vínculos e desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Este artigo tem como objetivo analisar a importância das experiências sensoriais na primeira infância, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos bebês e as possibilidades de sua utilização nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A discussão fundamenta-se em estudos sobre desenvolvimento infantil, aprendizagem e experiências educativas, considerando a importância de ambientes seguros, acolhedores e estimulantes. Conclui-se que proporcionar experiências sensoriais diversificadas, respeitando os ritmos individuais e a iniciativa dos bebês, contribui significativamente para ampliar suas possibilidades de exploração, interação e aprendizagem.
Palavras-chave: Educação Infantil; Experiências sensoriais; Desenvolvimento dos bebês; Primeira infância; Aprendizagem.

ABSTRACT

Sensory experiences play a fundamental role in babies' development, especially during the first years of life, a period marked by intense discoveries and the construction of their first relationships with the world. Through their senses, children explore environments, recognize stimuli, establish bonds, and develop motor, cognitive, emotional, and social skills. This article aims to analyze the importance of sensory experiences in early childhood, highlighting their contributions to babies' overall development and the possibilities of incorporating them into Early Childhood Education practices. The discussion is based on studies concerning child development, learning, and educational experiences, considering the importance of safe, welcoming, and stimulating environments. It concludes that providing diverse sensory experiences while respecting individual rhythms and babies' initiative significantly contributes to expanding their opportunities for exploration, interaction, and learning.
Keywords: Early Childhood Education; Sensory experiences; Babies' development; Early childhood; Learning.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida representam uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano, pois correspondem a um período de intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Desde o nascimento, os bebês estabelecem relações com o ambiente por meio dos sentidos, utilizando o olhar, a audição, o tato, o paladar e o olfato para reconhecer pessoas, objetos, espaços e diferentes estímulos. Essas experiências constituem a base das primeiras descobertas e contribuem para a construção progressiva de conhecimentos sobre o mundo.

Na Educação Infantil, especialmente nos agrupamentos de berçário, as experiências sensoriais assumem grande importância, pois permitem que os bebês explorem diferentes materiais, texturas, sons, temperaturas, cores e movimentos. Por meio dessas vivências, desenvolvem a curiosidade, experimentam possibilidades de ação e ampliam suas formas de comunicação e interação.

A aprendizagem dos bebês não acontece exclusivamente por meio de atividades dirigidas. Grande parte das descobertas ocorre durante situações cotidianas, como o momento da alimentação, o banho, as brincadeiras, a exploração dos espaços e o contato com objetos variados. Nessas situações, o corpo constitui um importante instrumento de investigação, permitindo que a criança experimente, observe, toque, escute e estabeleça relações com aquilo que está ao seu redor.

Diante dessa realidade, o professor precisa organizar ambientes que favoreçam a exploração sensorial, considerando as necessidades, os interesses e os diferentes ritmos de desenvolvimento dos bebês. A intencionalidade pedagógica está relacionada à escolha dos materiais, à organização dos espaços e à qualidade das interações estabelecidas durante as experiências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando a importância de experiências que possibilitem à criança explorar, participar, brincar, expressar-se e conhecer-se. Essa perspectiva reforça a necessidade de valorizar as experiências corporais e sensoriais como componentes essenciais do processo educativo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância das experiências sensoriais no desenvolvimento dos bebês, destacando suas contribuições para a aprendizagem, a autonomia e a construção das primeiras relações com o ambiente, além de refletir sobre o papel do professor na organização de propostas pedagógicas significativas.

AS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS BEBÊS

As experiências sensoriais constituem uma das principais formas pelas quais os bebês estabelecem contato com o mundo. Desde os primeiros meses de vida, a criança utiliza seus sentidos para perceber estímulos, reconhecer pessoas e explorar os elementos presentes no ambiente. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de diferentes habilidades, uma vez que envolvem simultaneamente aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais.

O tato, por exemplo, permite que os bebês conheçam diferentes texturas, temperaturas, formatos e consistências. Ao tocar tecidos, esponjas, objetos de madeira, materiais naturais e superfícies variadas, desenvolvem percepções sobre as características dos elementos e ampliam suas possibilidades de exploração. Da mesma maneira, as experiências auditivas favorecem o reconhecimento de sons, vozes, ritmos e diferentes estímulos sonoros, contribuindo para o desenvolvimento da atenção e da comunicação.

A visão também desempenha papel importante nesse processo. O contato com objetos coloridos, contrastes, movimentos e imagens possibilita que os bebês acompanhem estímulos visuais e desenvolvam gradualmente suas capacidades de percepção. Já as experiências relacionadas ao olfato e ao paladar estão presentes especialmente nas situações de alimentação e no contato com aromas naturais, sempre considerando os cuidados necessários à saúde e à segurança infantil.

Na perspectiva de Piaget (1970), os primeiros anos de vida correspondem ao período sensório-motor, no qual a criança constrói conhecimentos por meio das ações realizadas sobre o ambiente. Nesse processo, o movimento, a percepção e a exploração dos objetos desempenham papel essencial na construção das primeiras estruturas cognitivas.

As experiências sensoriais também favorecem o desenvolvimento motor. Quando o bebê tenta alcançar um objeto, engatinha em direção a determinado material, segura diferentes brinquedos ou explora superfícies, realiza movimentos que contribuem para o fortalecimento da coordenação motora e para o reconhecimento das possibilidades do próprio corpo.

Outro aspecto relevante está relacionado ao desenvolvimento emocional. Ambientes acolhedores, com estímulos adequados e presença de adultos atentos, oferecem segurança para que os bebês explorem novas experiências. O contato afetivo durante as atividades também fortalece os vínculos e contribui para que a criança desenvolva confiança nas relações estabelecidas com os profissionais da instituição.

Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, demonstrando que a aprendizagem acontece em contextos de relação com outras pessoas e com os elementos culturais presentes no ambiente. Essa compreensão permite reconhecer que as experiências sensoriais se tornam ainda mais significativas quando acompanhadas por interações que incentivam a exploração, a comunicação e a descoberta.

É importante destacar que os bebês apresentam diferentes ritmos e formas de participação. Alguns demonstram interesse imediato por determinados materiais, enquanto outros preferem observar antes de iniciar a exploração. O professor precisa respeitar essas manifestações, evitando comparações e intervenções excessivas.

Portanto, as experiências sensoriais não devem ser compreendidas como atividades isoladas ou meramente recreativas. Elas representam oportunidades importantes de aprendizagem, nas quais os bebês constroem conhecimentos por meio do corpo, das relações e da exploração ativa do ambiente.

A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PAPEL DO PROFESSOR NAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS

A organização de experiências sensoriais na Educação Infantil exige planejamento, intencionalidade pedagógica e conhecimento sobre as necessidades dos bebês. O professor precisa compreender que os espaços e os materiais disponíveis podem ampliar ou limitar as possibilidades de exploração, sendo necessário organizar ambientes que estimulem a curiosidade e favoreçam a participação infantil.

Uma das possibilidades consiste na utilização de materiais com diferentes texturas, formatos, cores e consistências. Tecidos, caixas, bolas, esponjas, objetos de madeira, folhas grandes e elementos naturais podem compor propostas de exploração, desde que sejam adequados à faixa etária, higienizados e cuidadosamente selecionados.

As experiências com água, por exemplo, permitem que os bebês observem movimentos, percebam temperaturas e explorem diferentes possibilidades de manipulação. Da mesma maneira, atividades com areia apropriada, tecidos e materiais naturais ampliam as oportunidades de investigação e descoberta. Entretanto, é fundamental garantir supervisão constante e evitar materiais pequenos, tóxicos, cortantes ou que apresentem risco de engasgo.

A organização dos ambientes também merece atenção. Espaços acessíveis, com materiais dispostos de maneira segura e ao alcance das crianças, favorecem a autonomia e incentivam a exploração espontânea. A disposição dos objetos deve permitir que os bebês escolham, manipulem e experimentem diferentes possibilidades, respeitando suas capacidades motoras e seus interesses.

Nesse contexto, a abordagem de Emmi Pikler oferece importantes contribuições ao destacar o respeito à iniciativa infantil, ao movimento livre e à autonomia dos bebês. A valorização das experiências espontâneas permite que a criança explore o ambiente de acordo com suas possibilidades, enquanto o adulto assume uma postura de observação, cuidado e apoio.

O papel do professor não se limita à preparação dos materiais. É necessário acompanhar as manifestações infantis, observar as reações diante dos estímulos e identificar quais experiências despertam maior interesse. Essa observação permite reorganizar as propostas e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Outro elemento importante é a qualidade das interações estabelecidas durante as atividades situações diversificadas de expressão e descoberta.

A avaliação dessas experiências deve acontecer por meio da observação e dos registros pedagógicos. Fotografias, anotações e relatórios permitem documentar as formas de participação, as descobertas realizadas e as mudanças observadas ao longo do tempo. Esses registros também ajudam o professor a refletir sobre a adequação das propostas e a planejar novas experiências.

Dessa forma, organizar práticas sensoriais significa reconhecer os bebês como sujeitos ativos, capazes de investigar, experimentar e construir conhecimentos. Quando o professor oferece condições adequadas de exploração e respeita a iniciativa infantil, contribui para uma Educação Infantil mais significativa, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências sensoriais desempenham papel fundamental no desenvolvimento dos bebês, pois possibilitam a exploração do ambiente e a construção das primeiras relações com o mundo. Por meio dos sentidos, as crianças descobrem características dos objetos, reconhecem estímulos, desenvolvem movimentos e ampliam suas possibilidades de interação e comunicação.

Ao longo desta discussão, foi possível compreender que essas experiências contribuem para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, envolvendo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. A exploração de materiais, sons, texturas, cores e elementos naturais proporciona oportunidades de aprendizagem que respeitam as características próprias da primeira infância.

Também se destacou a importância do planejamento pedagógico e da organização dos espaços. Cabe ao professor selecionar materiais seguros, oferecer ambientes acessíveis e acompanhar as manifestações dos bebês, respeitando seus interesses e ritmos individuais. A observação e os registros são fundamentais para compreender as experiências vivenciadas e orientar a continuidade do trabalho educativo.

Conclui-se que as experiências sensoriais devem ocupar um lugar significativo nas práticas da Educação Infantil, especialmente nos agrupamentos de berçário. Mais do que oferecer estímulos variados, é necessário garantir que os bebês tenham oportunidades reais de explorar, experimentar, interagir e participar de seu próprio processo de desenvolvimento.

Assim, investir em propostas sensoriais significa reconhecer a importância do corpo e das experiências concretas na aprendizagem infantil. Uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral precisa valorizar as descobertas dos bebês e proporcionar ambientes seguros, afetivos e estimulantes, nos quais cada criança possa construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

REFERÊNCIAS

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

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

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Manole, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ROTINA COMO ELEMENTO DE SEGURANÇA, AUTONOMIA E APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

PAULO NOGUEIRA DAMASCENO

RESUMO

A rotina desempenha um papel fundamental na organização do cotidiano da Educação Infantil, contribuindo para a construção de sentimentos de segurança, autonomia e pertencimento nas crianças pequenas. Por meio da repetição de experiências significativas, os bebês e as crianças passam a reconhecer a sequência das atividades, antecipar acontecimentos e participar progressivamente das situações vivenciadas no ambiente educativo. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da rotina na primeira infância, destacando suas contribuições para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, bem como para a organização das práticas pedagógicas. A discussão fundamenta-se em estudos sobre desenvolvimento infantil, organização do tempo escolar e práticas educativas na Educação Infantil. Considera-se que uma rotina planejada de maneira flexível e acolhedora favorece a construção da autonomia, respeita as necessidades individuais e amplia as oportunidades de aprendizagem. Conclui-se que a rotina não deve ser compreendida como uma sequência rígida de horários, mas como uma organização intencional das experiências que proporciona estabilidade, participação e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Infantil; Rotina escolar; Autonomia; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

Daily routines play a fundamental role in organizing Early Childhood Education, contributing to children's sense of security, autonomy, and belonging. Through the repetition of meaningful experiences, babies and young children gradually recognize the sequence of activities, anticipate events, and increasingly participate in everyday situations within the educational environment. This article aims to analyze the importance of routines in early childhood, highlighting their contributions to emotional, social, and cognitive development, as well as to the organization of pedagogical practices. The discussion is based on studies concerning child development, school time organization, and educational practices in Early Childhood Education. It argues that a flexible and welcoming routine supports the development of autonomy, respects individual needs, and expands learning opportunities. It concludes that routines should not be understood as rigid schedules, but as an intentional organization of experiences that provides stability, participation, and overall development.

Keywords: Early Childhood Education; Daily routine; Autonomy; Child development; Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa essencial da formação humana, caracterizada por intensas descobertas, experiências sociais e construção de conhecimentos. Nesse período, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à comunicação, ao movimento, à convivência, à autonomia e à compreensão do ambiente em que estão inseridas. Para que essas aprendizagens aconteçam de maneira significativa, é necessário que as instituições educativas ofereçam condições adequadas de acolhimento, organização e continuidade das experiências.

Entre os elementos que contribuem para a qualidade do trabalho pedagógico, destaca-se a rotina. Ela organiza os diferentes momentos do cotidiano escolar, como acolhimento, alimentação, higiene, descanso, brincadeiras, atividades pedagógicas e interações. Essa organização permite que as crianças construam referências sobre o ambiente, reconheçam acontecimentos recorrentes e desenvolvam gradualmente maior segurança para participar das atividades.

Entretanto, a rotina na Educação Infantil não deve ser confundida com uma sequência rígida de horários e tarefas. Sua finalidade vai além do controle do tempo, pois envolve a construção de experiências que respeitem as necessidades das crianças e favoreçam seu desenvolvimento integral. Uma rotina significativa precisa considerar os ritmos individuais, as manifestações infantis e as particularidades de cada grupo.

Na primeira infância, a previsibilidade das experiências contribui para que as crianças compreendam gradualmente a organização do cotidiano. Quando conseguem reconhecer os momentos que compõem o dia, desenvolvem maior confiança no ambiente e encontram oportunidades para participar de maneira mais independente das atividades.

Além disso, a rotina possui uma dimensão educativa importante, pois os momentos de cuidado também constituem situações de aprendizagem. A alimentação, a troca de fraldas, a organização dos brinquedos e a preparação para o descanso são experiências nas quais as crianças desenvolvem autonomia, comunicação, percepção corporal e relações afetivas.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância da rotina na Educação Infantil, destacando sua contribuição para a segurança emocional, o desenvolvimento da autonomia e a construção de experiências significativas de aprendizagem na primeira infância.

A ROTINA COMO ELEMENTO DE SEGURANÇA E ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO INFANTIL

A rotina constitui um importante instrumento de organização das experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil. Por meio dela, os diferentes momentos do cotidiano são estruturados de maneira que os pequenos possam reconhecer gradualmente a dinâmica do ambiente escolar e estabelecer relações de confiança com os adultos, os colegas e os espaços.

Na primeira infância, especialmente entre os bebês, a previsibilidade das experiências assume grande relevância. As crianças ainda estão desenvolvendo suas capacidades de compreensão do tempo e da organização dos acontecimentos. Por isso, a repetição de determinadas situações contribui para que reconheçam a sequência das atividades e antecipem algumas experiências do cotidiano.

Quando o bebê percebe que determinados acontecimentos se repetem, como o momento da alimentação, do banho, do descanso ou das brincadeiras, passa a construir referências sobre o ambiente. Essa familiaridade pode favorecer a tranquilidade e reduzir situações de insegurança diante das mudanças e transições.

De acordo com Barbosa (2006), as rotinas constituem elementos importantes na organização do cotidiano das instituições de Educação Infantil, pois envolvem a distribuição dos tempos, dos espaços e das atividades. Entretanto, sua organização precisa considerar as necessidades das crianças e as características de cada instituição.

A segurança emocional também está relacionada à qualidade das interações estabelecidas durante esses momentos. Um acolhimento realizado com atenção, uma alimentação conduzida com respeito e um momento de descanso organizado de maneira tranquila demonstram que a criança está inserida em um ambiente no qual suas necessidades são reconhecidas.

É importante compreender que cada criança possui um ritmo próprio. Algumas necessitam de mais tempo para se alimentar, outras demonstram maior necessidade de descanso ou precisam de apoio adicional durante as transições entre atividades. Por essa razão, a rotina precisa apresentar flexibilidade suficiente para respeitar essas diferenças.

Outro aspecto relevante é a organização dos espaços. Ambientes estruturados, seguros e acessíveis permitem que as crianças reconheçam os locais destinados às diferentes experiências. A disposição dos brinquedos, dos materiais pedagógicos e dos objetos de uso pessoal pode favorecer a compreensão da organização escolar e ampliar a participação infantil.

A rotina também contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos. A repetição de experiências acompanhadas por adultos atentos e disponíveis possibilita que as crianças construam relações de confiança. Essa segurança favorece a exploração do ambiente, a participação nas brincadeiras e o envolvimento nas diferentes propostas pedagógicas.

Dessa maneira, a rotina precisa ser compreendida como uma organização que oferece referências e estabilidade, sem impedir a espontaneidade e a participação das crianças. Seu planejamento deve considerar tanto as necessidades institucionais quanto as experiências e os interesses manifestados pelos pequenos.

A ROTINA COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA APRENDIZAGEM

Além de proporcionar segurança, a rotina representa uma importante oportunidade para o desenvolvimento da autonomia infantil. Ao participar progressivamente das atividades cotidianas, as crianças aprendem a realizar pequenas ações, reconhecer suas necessidades, fazer escolhas e compreender sua participação na organização do ambiente coletivo.

Na Educação Infantil, a autonomia não significa exigir que a criança realize todas as atividades sem ajuda, mas oferecer oportunidades para que desenvolva suas capacidades de acordo com suas possibilidades. O papel do professor consiste em acompanhar esse processo, oferecendo apoio quando necessário e respeitando as iniciativas infantis.

Os momentos de alimentação, por exemplo, podem favorecer experiências relacionadas à autonomia e à coordenação motora. Permitir que a criança segure pequenos utensílios adequados à sua idade, experimente alimentar-se com apoio e reconheça seus sinais de fome e saciedade contribui para a construção de hábitos e para o desenvolvimento da percepção corporal.

Da mesma forma, as situações de higiene e organização dos materiais oferecem oportunidades para que os pequenos participem ativamente do cotidiano. Guardar brinquedos, escolher objetos para brincar e colaborar na organização dos espaços são experiências que fortalecem o sentimento de pertencimento e a responsabilidade coletiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de garantir às crianças oportunidades de participar, explorar, brincar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem reforçam a necessidade de organizar rotinas que não sejam apenas momentos de execução de tarefas, mas experiências educativas que favoreçam a participação infantil.

A rotina também pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem. Durante as diferentes atividades, o professor pode nomear objetos, antecipar acontecimentos, conversar com as crianças e incentivar a expressão de sentimentos e necessidades. Essas interações ampliam as possibilidades comunicativas e favorecem a construção de significados sobre as experiências vivenciadas.

Outro elemento importante está relacionado à integração entre cuidar e educar. Na Educação Infantil, essas dimensões são inseparáveis, pois os momentos de cuidado também envolvem aprendizagens, interações e desenvolvimento. O banho, a troca de fraldas, a alimentação e o descanso precisam ser realizados com atenção pedagógica, respeito e valorização da individualidade.

A organização da rotina também deve contemplar momentos de brincadeira livre e exploração espontânea. As crianças precisam de tempo para investigar materiais, movimentar-se, interagir com os colegas e desenvolver suas próprias iniciativas. Uma rotina excessivamente preenchida por atividades dirigidas pode limitar essas experiências e reduzir as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico precisa equilibrar momentos organizados pelo professor e oportunidades de participação espontânea. A observação cotidiana permite identificar os interesses das crianças e reorganizar as propostas conforme suas necessidades.

Portanto, uma rotina educativa de qualidade não se limita a estabelecer horários, mas organiza experiências que favorecem a construção da autonomia, o desenvolvimento da linguagem, a convivência e a aprendizagem. Quando planejada de maneira flexível e intencional, torna-se um instrumento importante para a formação integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina representa um elemento fundamental na organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil, contribuindo para a construção de sentimentos de segurança, pertencimento e autonomia. Por meio de experiências cotidianas organizadas e significativas, as crianças desenvolvem referências sobre o ambiente escolar e ampliam progressivamente suas possibilidades de participação.

Ao longo desta discussão, foi possível compreender que a rotina possui uma dimensão que ultrapassa a organização dos horários. Ela constitui uma estrutura educativa na qual os momentos de cuidado, brincadeira, alimentação, descanso e interação contribuem para diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

Também se destacou a importância de respeitar os ritmos individuais e as necessidades específicas das crianças. Uma rotina eficiente não deve ser rígida ou padronizada, mas suficientemente flexível para considerar as manifestações infantis e as particularidades de cada grupo.

O professor desempenha papel essencial nesse processo, pois é responsável por organizar os espaços, planejar as experiências e estabelecer relações acolhedoras que favoreçam a participação das crianças. Sua observação permite identificar necessidades, reconhecer conquistas e reorganizar o cotidiano de acordo com os interesses e as possibilidades dos pequenos.

Conclui-se que a rotina, quando planejada com intencionalidade pedagógica, transforma o cotidiano escolar em um conjunto de experiências significativas. Ela oferece estabilidade sem limitar a criatividade, organiza os tempos sem desconsiderar os ritmos individuais e promove oportunidades para que as crianças desenvolvam autonomia e construam conhecimentos.

Assim, valorizar a rotina na Educação Infantil significa reconhecer que cada momento do dia possui potencial educativo. Uma organização acolhedora, flexível e comprometida com as necessidades da infância contribui para uma educação mais humanizada, respeitosa e favorável ao desenvolvimento integral.

Conclui-se que a rotina, quando planejada com intencionalidade pedagógica, transforma o cotidiano escolar em um conjunto de experiências significativas. Ela oferece estabilidade sem limitar a criatividade, organiza os tempos sem desconsiderar os ritmos individuais e promove oportunidades para que as crianças desenvolvam autonomia e construam conhecimentos. Assim, valorizar a rotina na Educação Infantil significa reconhecer que cada momento do dia possui potencial educativo. Uma organização acolhedora, flexível e comprometida com as necessidades da infância contribui para uma educação mais humanizada, respeitosa e favorável ao desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

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

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

AGRADECIMENTOS

EDIÇÃO DE NOVEMBRO

A equipe da Revista Ciência & Evolução agradece a todos os autores e colaboradores que fizeram parte da edição de novembro.

Cada artigo publicado representa dedicação, compromisso com o conhecimento e o desejo de contribuir para o fortalecimento da educação. Agradecemos pela confiança em nosso trabalho e por compartilharem suas experiências, pesquisas e reflexões, enriquecendo esta edição com diferentes perspectivas e contribuições.

Nosso reconhecimento também se estende a todos os profissionais da educação que, diariamente, buscam aperfeiçoamento, novos conhecimentos e oportunidades de crescimento.

Que esta publicação seja mais um passo na valorização da produção acadêmica e na construção de uma educação cada vez mais reflexiva, inclusiva e transformadora.

Muito obrigado por fazerem parte da nossa história!

Com carinho e gratidão,

Equipe Revista Ciência & Evolução

Torne o agradecimento mais acolhedorInclua uma chamada para próxima edição