Vol.3,Nº 29 OUTUBRO DE 2026
ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

Ciência & Evolução: publicando o pensamento crítico



CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº 29 OUTUBRO 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: FABIANA PAREDES GIATO, JANDIRA PEREIRA DA SILVA

Editora Abreviada: A&A;

Descrição extraída do Vol.3 n. 29 OUTUBRO DE 2026 Disponível em: http://www.cienciaeevolucao.com.br
ISSN 2966-0734

1. Educação Infantil — Escuta — Periódicos.2. Educação Infantil — Práticas Pedagógicas — Periódicos.3. Educação Socioemocional 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 29 OUTUBRO 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,Nº 29 OUTUBRO DE 2026
ISSN: 2966-0734

EDITORIAL

Outubro é um mês de grande significado para todos que fazem parte da educação, especialmente por ser o período em que celebramos o Dia dos Professores. Mais do que uma data comemorativa, este momento representa uma oportunidade para reconhecer a dedicação, a responsabilidade e o compromisso de profissionais que, diariamente, estão presentes na formação de crianças, jovens e adultos. Ser professor é ensinar, mas também aprender constantemente, escutar, acolher, orientar, incentivar descobertas e acreditar nas possibilidades de cada estudante. Em diferentes realidades e contextos, o professor transforma desafios em oportunidades e contribui para construir caminhos mais democráticos, humanos e inclusivos por meio da educação.

Na Revista Ciência & Evolução, acreditamos que valorizar o professor significa também reconhecer sua capacidade de produzir conhecimento a partir da própria prática. Cada experiência vivenciada em sala de aula pode gerar reflexões importantes, novas estratégias e contribuições para outros profissionais da educação. Por isso, nossa revista busca ser um espaço de valorização, divulgação e compartilhamento das experiências e produções dos educadores. Publicar, pesquisar, escrever e compartilhar conhecimentos são formas de fortalecer a profissão docente e mostrar que o professor não é apenas aquele que transmite conhecimento, mas também um profissional que pesquisa, reflete, cria, transforma e participa ativamente da construção de uma educação de qualidade.

Nesta edição especial de outubro, deixamos nossa homenagem a todos os professores que fazem da educação uma escolha diária de compromisso e esperança. Aos que trabalham na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Superior e em tantos outros espaços educativos, nosso reconhecimento e nossa gratidão. Que cada educador possa sentir-se valorizado não apenas neste mês, mas durante todo o ano, e que nunca perca a vontade de aprender, ensinar e transformar. A Revista Ciência & Evolução parabeniza todos os professores e reafirma sua admiração por aqueles que, por meio do conhecimento, ajudam a construir novas histórias, novas oportunidades e um futuro melhor. Feliz Dia dos Professores!

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

SUMÁRIO

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
AUTOR: ARIANA BARBOSA DE JESUS.....PG 07

A AFETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: RELAÇÕES QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM
AUTOR: ELIANE APARECIDA RODRIGUES.....PG 20

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: CONSTRUINDO UMA ESCOLA PARA TODOS
AUTOR: ROSÂNGELA MARIA DE OLIVEIRA.....PG 36

A ABORDAGEM PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTO LIVRE, VÍNCULOS E RESPEITO À INDIVIDUALIDADE
AUTORA: SANDRA SOUZA TORRES.....PG 50

ENTRE HIPÓTESES E DESCOBERTAS: A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA PELAS CRIANÇAS
AUTOR:ÉRIKA CÂNDIDO DE OLIVEIRA SILVA.....PG 64

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS QUE AMPLIAM A LINGUAGEM E A IMAGINAÇÃO
AUTOR: EVA APARECIDA RODRIGUES COSTA..... PG 79

INFÂNCIAS PLURAIS: O DESAFIO DE CONSTRUIR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE RESPEITEM AS DIFERENÇAS
AUTOR: TABATA ALVES FERREIRA..... PG 89

A ATIVIDADE FÍSICA NA ADOLESCÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A QUALIDADE DE VIDA
AUTOR: GABRIELA BURGHESI DE FREITAS.....PG 99

JOGOS MATEMÁTICOS COMO FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II
AUTOR: MATEUS DO NASCIMENTO GONÇALVES DA ROCHA.....PG 113

ANCESTRALIDADE AFRICANA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA
AUTOR: ERIKA GONÇALVES DE LIMA.....PG 121

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE
AUTOR: MAGALI GARCIA.....PG 129

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS
AUTOR: MARIANA DE LARA MACHADO..... PG 135

AGRADECIMENTOS.....PG 141



O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

AUTOR: ARIANA BARBOSA DE JESUS..

RESUMO

O professor ocupa papel fundamental no processo educativo, especialmente em um contexto marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas que modificam as formas de ensinar e aprender. Nesse cenário, a atuação docente ultrapassa a transmissão de conteúdos, assumindo uma função de mediação que favorece a construção do conhecimento, a autonomia e a participação dos estudantes. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem, considerando os desafios presentes na educação contemporânea e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais significativas. A discussão aborda a importância da relação entre professor e estudante, do planejamento pedagógico, das metodologias diversificadas, das tecnologias educacionais e da formação continuada. Compreende-se que a mediação docente exige escuta, diálogo, intencionalidade pedagógica e capacidade de reconhecer as diferentes necessidades e potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, o professor deixa de ocupar uma posição exclusivamente centrada na transmissão de informações e passa a atuar como organizador de experiências que possibilitam a investigação, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. Conclui-se que a mediação pedagógica é essencial para uma educação comprometida com a aprendizagem significativa e com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Professor. Mediação. Aprendizagem. Prática Pedagógica. Educação Contemporânea.

ABSTRACT

The teacher plays a fundamental role in the educational process, especially in a context marked by social, cultural, and technological transformations that change the ways of teaching and learning. In this scenario, teaching goes beyond the transmission of content, assuming a mediating function that promotes knowledge construction, autonomy, and student participation. This article aims to reflect on the role of the teacher as a mediator of learning, considering the challenges present in contemporary education and the possibilities of developing more meaningful pedagogical practices. The discussion addresses the importance of the teacher-student relationship, pedagogical planning, diversified methodologies, educational technologies, and continuing teacher education. It is understood that pedagogical mediation requires listening, dialogue, intentionality, and the ability to recognize the different needs and potentialities of students. In this sense, the teacher moves away from a position exclusively centered on transmitting information and begins to act as an organizer of experiences that enable investigation, reflection, and the collective construction of knowledge. It is concluded that pedagogical mediation is essential for an education committed to meaningful learning and the integral development of students.

Keywords: Teacher. Mediation. Learning. Pedagogical Practice. Contemporary Education.

1

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea está inserida em uma sociedade caracterizada por rápidas transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas. Essas mudanças repercutem diretamente no cotidiano escolar e exigem dos profissionais da educação novas formas de compreender o ensino, a aprendizagem e as relações estabelecidas entre professores e estudantes. Nesse contexto, o papel docente vem sendo ampliado, deixando de estar associado exclusivamente à transmissão de conteúdos para assumir uma função de mediação e organização de experiências educativas.

O estudante contemporâneo possui acesso a diferentes fontes de informação e pode encontrar conhecimentos em livros, plataformas digitais, vídeos, redes sociais, aplicativos e outros recursos tecnológicos. Entretanto, ter acesso à informação não significa necessariamente construir conhecimento. É nesse ponto que a atuação do professor se torna fundamental, pois cabe ao educador criar situações que possibilitem ao estudante interpretar, questionar, relacionar e utilizar criticamente as informações disponíveis.

A mediação pedagógica está relacionada à capacidade do professor de estabelecer relações entre os conhecimentos que os estudantes já possuem e os novos conhecimentos que serão construídos. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem possui estreita relação com as interações sociais e com a mediação realizada por outras pessoas e pelos instrumentos culturais. Dessa perspectiva, o professor exerce importante função no desenvolvimento das capacidades dos estudantes ao organizar situações que favoreçam a aprendizagem.

O trabalho docente também precisa considerar que os estudantes apresentam diferentes histórias, ritmos, interesses, experiências e formas de aprender. Uma prática pedagógica baseada exclusivamente em estratégias uniformes pode não atender à diversidade existente na sala de aula. Por isso, o professor mediador precisa observar, escutar e planejar propostas que possibilitem diferentes formas de participação.

Freire (1996) defende uma educação fundamentada no diálogo e na construção de relações que reconheçam o estudante como sujeito do processo educativo. Essa perspectiva contribui para compreender que ensinar não significa simplesmente depositar informações, mas criar possibilidades para que o conhecimento seja construído de maneira crítica e participativa.

Diante disso, pensar o professor como mediador implica refletir sobre sua postura, suas estratégias e sua responsabilidade diante dos processos de aprendizagem. O educador precisa dominar os conhecimentos de sua área, mas também desenvolver competências relacionadas ao planejamento, à avaliação, à comunicação, à utilização de recursos pedagógicos e à construção de relações respeitosas.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação continuada. As transformações presentes na sociedade e na escola demandam que os professores estejam permanentemente envolvidos em processos de estudo, reflexão e aperfeiçoamento profissional. A formação continuada pode contribuir para que o educador analise sua própria prática, identifique desafios e busque novas possibilidades de intervenção.

Assim, este artigo propõe uma reflexão sobre o professor como mediador da aprendizagem na educação contemporânea, abordando os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais significativas, participativas e inclusivas.A discussão considera a importância da mediação, do diálogo, do planejamento, das metodologias diversificadas e da formação docente para a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A compreensão do professor como mediador da aprendizagem está diretamente relacionada a uma concepção de educação na qual o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, ensinar não significa apenas apresentar informações prontas, mas criar condições para que os estudantes possam questionar, investigar, estabelecer relações e atribuir significado aos conhecimentos trabalhados no espaço escolar.

O professor mediador atua como aquele que organiza situações de aprendizagem e acompanha o desenvolvimento dos estudantes, identificando dificuldades e potencialidades. Sua prática exige intencionalidade, planejamento e capacidade de adaptar estratégias sempre que necessário. Dessa forma, a mediação não representa uma diminuição da importância do professor, mas uma ampliação de sua responsabilidade pedagógica.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado às interações sociais e aos processos de mediação. O estudante aprende nas relações estabelecidas com outras pessoas e com os instrumentos culturais disponíveis. Nesse sentido, o professor possui papel relevante ao propor situações que possibilitem avanços no desenvolvimento e na aprendizagem.

A sala de aula, portanto, precisa ser compreendida como um espaço de interação. Perguntas, debates, experiências, pesquisas, atividades colaborativas e resolução de problemas podem favorecer a participação dos estudantes e possibilitar que diferentes conhecimentos sejam mobilizados durante o processo educativo.

O diálogo constitui uma das principais ferramentas do professor mediador. Escutar o estudante permite conhecer suas ideias, dúvidas, experiências e formas de compreender determinado assunto. A partir dessa escuta, o professor consegue elaborar intervenções mais adequadas e transformar os conhecimentos prévios em pontos de partida para novas aprendizagens.

Freire (1996) destaca a importância de uma educação baseada no diálogo e na compreensão de que ensinar e aprender são processos relacionados. Essa concepção rompe com uma prática pedagógica centrada exclusivamente na autoridade do professor e favorece relações nas quais educador e educando participam ativamente do processo de construção do conhecimento.

Isso não significa, entretanto, que o professor deixe de exercer autoridade pedagógica. Pelo contrário, sua função continua sendo fundamental para organizar o trabalho, estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, orientar atividades e acompanhar os resultados. A diferença está na maneira como essa autoridade é exercida: em vez de impor respostas prontas, o professor cria condições para que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual.

O professor mediador também precisa considerar os conhecimentos prévios dos estudantes. Toda criança, jovem ou adulto chega à escola carregando experiências construídas em sua família, comunidade e contexto social. Esses conhecimentos podem ser utilizados como ponto de partida para a construção de novos conceitos.

Quando o professor estabelece relações entre o conteúdo escolar e as experiências dos estudantes, o aprendizado tende a adquirir maior significado. Um conteúdo deixa de ser percebido como algo distante da realidade e passa a ser compreendido como conhecimento que pode ajudar a interpretar situações concretas.

A mediação pedagógica também envolve a utilização de diferentes recursos e linguagens. Livros, imagens, vídeos, jogos, experiências práticas, músicas, mapas, recursos digitais e materiais concretos podem ampliar as possibilidades de aprendizagem. Entretanto, a utilização desses recursos precisa estar relacionada aos objetivos pedagógicos definidos pelo professor.

As tecnologias digitais, por exemplo, oferecem inúmeras possibilidades, mas não substituem a atuação docente. Um vídeo ou aplicativo pode apresentar informações, mas cabe ao professor selecionar, contextualizar e problematizar esse conteúdo. A tecnologia torna-se pedagogicamente significativa quando contribui para que o estudante pense, investigue, crie e compartilhe conhecimentos.

Outro aspecto fundamental da mediação é a avaliação. Avaliar não deve representar apenas o momento de verificar se o estudante conseguiu memorizar determinado conteúdo. A avaliação pode ser utilizada como instrumento para compreender o percurso de aprendizagem, identificar dificuldades e reorganizar as estratégias pedagógicas.

Nesse sentido, o erro também pode assumir uma função educativa. Em vez de ser tratado apenas como fracasso, o erro pode revelar como o estudante está pensando e quais conceitos ainda precisam ser desenvolvidos. O professor mediador utiliza essas informações para planejar novas intervenções.

A mediação exige ainda sensibilidade para reconhecer a diversidade presente na sala de aula. Estudantes possuem diferentes ritmos, interesses, condições sociais, experiências culturais e formas de aprender. Portanto, uma prática pedagógica de qualidade precisa buscar estratégias que permitam a participação de todos.

A perspectiva inclusiva reforça essa necessidade. O professor precisa identificar barreiras que possam dificultar a participação dos estudantes e buscar alternativas para tornar as atividades mais acessíveis. Isso envolve adaptar materiais, diversificar estratégias, utilizar diferentes formas de comunicação e oferecer oportunidades variadas para demonstrar o que foi aprendido.

Dessa maneira, o professor mediador não trabalha com uma única maneira de ensinar. Ele observa os resultados de sua prática e realiza ajustes sempre que necessário. O planejamento deixa de ser entendido como documento rígido e passa a constituir uma ferramenta que orienta o trabalho, mas que pode ser reorganizada de acordo com as necessidades reais da turma.

A mediação também se fortalece por meio do trabalho coletivo. A troca entre professores, gestores, profissionais especializados e famílias pode contribuir para uma compreensão mais ampla dos estudantes e para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas.

Assim, o professor como mediador da aprendizagem assume uma postura investigativa diante de sua própria prática. Ele ensina, observa, avalia, replaneja e aprende continuamente. Essa dinâmica permite que a prática docente se mantenha aberta às mudanças e às necessidades apresentadas pelos estudantes.

Em uma sociedade marcada pelo excesso de informações, a função do professor torna-se ainda mais importante. Seu papel não é competir com as tecnologias ou com as inúmeras fontes de informação existentes, mas ajudar os estudantes a desenvolver critérios para selecionar, interpretar e utilizar o conhecimento de maneira crítica e responsável.

Portanto, a mediação pedagógica representa uma possibilidade de fortalecer uma educação na qual o estudante seja reconhecido como sujeito ativo, enquanto o professor permanece como profissional responsável por organizar experiências, orientar caminhos e criar condições para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O trabalho docente na contemporaneidade é marcado por desafios que exigem do professor constante capacidade de adaptação, reflexão e aprendizagem. As transformações sociais, culturais e tecnológicas modificaram as relações estabelecidas no ambiente escolar e ampliaram as expectativas em relação à atuação do educador. Nesse cenário, ser professor significa lidar diariamente com diferentes necessidades, ritmos de aprendizagem, contextos familiares, recursos tecnológicos e demandas sociais que chegam à escola.

Um dos principais desafios está relacionado à diversidade presente nas salas de aula. Cada estudante possui uma trajetória própria, conhecimentos prévios, interesses e formas particulares de aprender. Por isso, práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na uniformidade podem não contemplar adequadamente todos os estudantes. O professor precisa desenvolver estratégias diversificadas que possibilitem diferentes caminhos para a construção do conhecimento.

A heterogeneidade da turma, entretanto, não deve ser compreendida apenas como uma dificuldade. Ela também representa uma oportunidade para ampliar as experiências educativas. A convivência entre estudantes com diferentes perspectivas favorece o diálogo, a cooperação, o respeito e a aprendizagem coletiva. Cabe ao professor transformar essa diversidade em elemento enriquecedor do processo pedagógico.

Outro desafio importante refere-se às transformações provocadas pelas tecnologias digitais. Os estudantes têm acesso a uma quantidade significativa de informações e recursos tecnológicos, o que exige do professor novas competências. Mais do que aprender a utilizar ferramentas digitais, é necessário compreender como incorporá-las de maneira crítica e intencional ao planejamento pedagógico.

A tecnologia pode favorecer pesquisas, produções colaborativas, apresentações, registros, comunicação e acesso a diferentes linguagens. Entretanto, sua utilização precisa estar relacionada aos objetivos de aprendizagem. O recurso tecnológico, por si só, não garante uma prática inovadora. É a intencionalidade do professor que determina seu potencial educativo.

Nesse contexto, a educação contemporânea também exige que os estudantes desenvolvam autonomia e pensamento crítico. O professor pode criar situações nas quais os alunos sejam convidados a pesquisar, comparar informações, formular hipóteses, resolver problemas e apresentar suas próprias conclusões. Essas experiências contribuem para uma aprendizagem que ultrapassa a simples memorização.

As metodologias ativas podem contribuir para esse processo ao colocar o estudante em uma posição mais participativa. Projetos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa, estudos de caso, debates e atividades investigativas são algumas possibilidades que podem ser utilizadas de acordo com os objetivos e características da turma.

Entretanto, a adoção de metodologias diversificadas não significa abandonar práticas tradicionais de maneira indiscriminada. Diferentes estratégias podem coexistir no planejamento docente. O mais importante é que o professor saiba por que determinada metodologia está sendo utilizada e quais aprendizagens pretende favorecer.

A formação continuada representa outra dimensão fundamental. Diante das constantes transformações educacionais, o professor precisa ter oportunidades de estudar, compartilhar experiências e refletir sobre sua prática. A formação não deve ser entendida apenas como participação em cursos, mas como um processo permanente de construção profissional.

A reflexão sobre a prática permite identificar aquilo que funciona, aquilo que precisa ser modificado e quais novas estratégias podem ser experimentadas. Nesse sentido, o professor também se torna pesquisador de sua própria realidade, analisando situações concretas e buscando respostas para os desafios encontrados no cotidiano.

ementos que influenciam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas.

A afetividade também possui espaço importante nesse processo. Isso não significa transformar a relação pedagógica em uma relação exclusivamente emocional, mas reconhecer que o processo de aprendizagem acontece dentro de relações humanas. Um ambiente acolhedor pode favorecer a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades.

A avaliação constitui ainda um dos desafios da prática docente. É necessário superar uma visão de avaliação exclusivamente classificatória e utilizar diferentes instrumentos para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Registros, observações, produções, projetos, atividades individuais e coletivas podem fornecer informações importantes sobre o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, avaliar significa também tomar decisões pedagógicas. Quando o professor identifica que determinado conteúdo não foi compreendido, precisa reorganizar sua prática e buscar novas estratégias. A avaliação, portanto, deve estar integrada ao ensino e não ocorrer apenas ao final de uma etapa.

A inclusão educacional amplia ainda mais a responsabilidade do professor. Garantir a participação de todos exige atenção às barreiras existentes no ambiente escolar e disposição para buscar alternativas. O planejamento inclusivo precisa considerar diferentes formas de participação e expressão, garantindo que cada estudante possa demonstrar suas aprendizagens.

Também é importante reconhecer que o professor não precisa enfrentar sozinho todos os desafios. O trabalho coletivo entre professores, equipe gestora, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, famílias e demais integrantes da comunidade escolar pode fortalecer as ações pedagógicas.

A parceria com as famílias, por exemplo, possibilita conhecer melhor a realidade dos estudantes e estabelecer estratégias de acompanhamento. O diálogo entre escola e família pode contribuir para a construção de uma rede de apoio capaz de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Diante de tantos desafios, torna-se necessário compreender que não existe uma única fórmula para o trabalho docente. Cada escola possui características próprias, cada turma apresenta necessidades específicas e cada professor constrói sua identidade profissional a partir de suas experiências, conhecimentos e reflexões.

Assim, a principal possibilidade está na capacidade de o professor permanecer aberto à aprendizagem e à transformação de sua prática. O educador que pesquisa, escuta, planeja, experimenta, avalia e replaneja consegue responder de maneira mais consciente às demandas da educação contemporânea.

O professor mediador é, portanto, aquele que compreende que ensinar envolve muito mais do que transmitir conteúdos. É organizar experiências, estimular perguntas, criar oportunidades, acompanhar trajetórias e ajudar os estudantes a desenvolverem autonomia para continuar aprendendo.

Em uma sociedade em constante transformação, a escola precisa formar sujeitos capazes de interpretar a realidade, participar da sociedade e construir novos conhecimentos. Para que isso aconteça, a atuação do professor permanece indispensável. Mesmo diante das novas tecnologias e das mudanças sociais, é a mediação humana que possibilita transformar informações em conhecimento e experiências em aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que o professor ocupa uma posição essencial no processo de aprendizagem, especialmente diante das transformações que caracterizam a educação contemporânea. Sua função não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que os estudantes desenvolvam autonomia, pensamento crítico, capacidade de investigação e participação ativa na construção do conhecimento.

O professor como mediador precisa reconhecer os estudantes como sujeitos que possuem conhecimentos, experiências e diferentes maneiras de aprender. Essa compreensão exige uma prática pedagógica baseada na escuta, no diálogo, na observação e no planejamento intencional. Ao considerar as características de cada turma, o educador pode desenvolver estratégias mais adequadas e criar oportunidades para que todos participem do processo educativo.

Também foi possível perceber que os desafios encontrados no cotidiano escolar não devem ser compreendidos somente como obstáculos. A diversidade, as tecnologias digitais, as novas formas de acesso à informação e as diferentes necessidades dos estudantes podem constituir oportunidades para repensar as práticas pedagógicas e construir experiências educativas mais significativas.

Nesse processo, as tecnologias podem contribuir para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, desde que sejam utilizadas de maneira crítica e planejada. A presença de ferramentas digitais não substitui o professor. Ao contrário, reforça a necessidade de uma mediação qualificada capaz de orientar os estudantes na seleção, interpretação e utilização das informações disponíveis.

A formação continuada também se apresenta como elemento indispensável para o desenvolvimento profissional docente. O professor precisa estar permanentemente disposto a estudar, refletir sobre suas práticas e buscar novas estratégias. A formação, nesse sentido, não deve ser compreendida apenas como aquisição de novos conhecimentos, mas como oportunidade de analisar a própria prática e construir respostas para os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Outro aspecto fundamental é a valorização das relações estabelecidas na escola. O diálogo entre professor e estudante, a parceria com as famílias e o trabalho colaborativo entre os profissionais contribuem para a criação de um ambiente educativo mais acolhedor e participativo. A aprendizagem acontece de maneira mais significativa quando o estudante percebe que suas experiências, dúvidas e conhecimentos são respeitados.

A avaliação também precisa acompanhar essa perspectiva. Ao ser utilizada como instrumento de acompanhamento e reflexão, pode fornecer informações importantes para que o professor reorganize suas estratégias e ofereça novas oportunidades de aprendizagem. Avaliar, portanto, deve significar compreender processos, reconhecer avanços e identificar possibilidades de intervenção.

A educação inclusiva reforça ainda mais a necessidade de uma prática docente flexível e sensível às diferenças. Garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento significa eliminar barreiras, diversificar estratégias e oferecer diferentes possibilidades de participação. O professor mediador deve estar atento para que as diferenças não sejam transformadas em motivos de exclusão.

Conclui-se, portanto, que ser professor mediador é assumir o compromisso de ensinar criando caminhos para que o outro também possa aprender, questionar, descobrir e transformar. Valorizar esse papel significa reconhecer a importância da profissão docente e investir em condições que permitam aos educadores desenvolver plenamente seu trabalho.

Em especial no mês de outubro, quando se celebra o Dia dos Professores, essa reflexão ganha ainda mais significado. Reconhecer o professor como mediador da aprendizagem é também reconhecer sua contribuição para a formação de cidadãos e para a construção de uma sociedade mais participativa, crítica e comprometida com a educação.

REFERÊNCIAS

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

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

A AFETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: RELAÇÕES QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM

AUTOR: ELIANE APARECIDA RODRIGUES

RESUMO

A afetividade constitui uma dimensão importante do processo educativo, uma vez que as relações estabelecidas no ambiente escolar podem influenciar o envolvimento, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o professor desempenha papel significativo na construção de vínculos baseados no respeito, na escuta, no diálogo e na valorização das singularidades. Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo educativo, considerando sua contribuição para a construção de ambientes escolares acolhedores e favoráveis à aprendizagem. Discute-se a relação entre afetividade e desenvolvimento, destacando a importância das interações sociais, da postura docente e das práticas pedagógicas que consideram o estudante em sua integralidade. A afetividade não deve ser compreendida como substituta dos conhecimentos pedagógicos, mas como uma dimensão que, articulada à intencionalidade educativa, pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Destaca-se ainda a importância da escuta, do diálogo, do respeito às diferenças e da construção de vínculos positivos entre professores e estudantes. Conclui-se que uma educação comprometida com a formação integral precisa considerar tanto os aspectos cognitivos quanto as dimensões afetivas e sociais que fazem parte da experiência escolar.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Relações Pedagógicas. Professor. Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

Affection is an important dimension of the educational process, since relationships established in the school environment can influence students' engagement, participation, and learning. In this context, teachers play a significant role in building relationships based on respect, listening, dialogue, and appreciation of individual differences. This article reflects on the importance of affection in the educational process, considering its contribution to the construction of welcoming school environments that favor learning. It discusses the relationship between affection and development, emphasizing the importance of social interactions, teacher attitudes, and pedagogical practices that consider students as whole individuals. Affection should not be understood as a substitute for pedagogical knowledge, but as a dimension that, when combined with educational intentionality, can contribute to cognitive, social, and emotional development. The importance of listening, dialogue, respect for differences, and the construction of positive relationships between teachers and students is also highlighted. It is concluded that education committed to comprehensive development must consider not only cognitive aspects but also the affective and social dimensions that are part of the school experience.

Keywords: Affection. Learning. Pedagogical Relationships. Teacher. Integral Development.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de construção de conhecimentos, mas também de convivência, interação e desenvolvimento humano. Todos os dias, estudantes e professores estabelecem relações que ultrapassam os conteúdos previstos nos currículos e contribuem para a formação de valores, atitudes e formas de compreender o mundo. Nesse contexto, a afetividade ocupa um lugar importante no processo educativo.

Durante muito tempo, aspectos cognitivos e afetivos foram tratados como dimensões separadas. Entretanto, compreender o estudante em sua integralidade significa reconhecer que emoções, sentimentos, relações sociais e processos cognitivos estão presentes de maneira articulada nas experiências de aprendizagem. Um estudante que se sente respeitado, acolhido e valorizado tende a encontrar melhores condições para participar das atividades e estabelecer relações positivas com o conhecimento.

Wallon (2007) atribui grande importância à afetividade no desenvolvimento humano, compreendendo-a como uma dimensão integrada ao desenvolvimento cognitivo e motor. Essa perspectiva contribui para compreender que as emoções não são elementos externos ao processo educativo, mas fazem parte da maneira como o sujeito se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o ambiente.

A relação entre professor e estudante possui, nesse sentido, papel significativo. O professor não é apenas responsável pela organização dos conteúdos, mas também participa da construção do ambiente emocional da sala de aula. Sua maneira de ouvir, orientar, corrigir, incentivar e lidar com as dificuldades pode influenciar a forma como os estudantes percebem a escola e a própria capacidade de aprender.

Freire (1996) destaca a importância do diálogo e do respeito nas relações educativas. Uma prática pedagógica fundamentada nesses princípios reconhece o estudante como sujeito do processo de aprendizagem e valoriza sua participação. O diálogo permite que o professor conheça melhor as necessidades da turma e estabeleça relações mais próximas e respeitosas.

A afetividade, contudo, não significa ausência de limites ou redução das exigências pedagógicas. Uma relação afetiva saudável também envolve responsabilidade, organização, respeito às regras e compromisso com a aprendizagem. O professor pode estabelecer limites de maneira firme e, ao mesmo tempo, respeitosa, demonstrando que a autoridade pedagógica pode estar associada ao cuidado.

Nesse sentido, o ambiente escolar precisa ser construído como um espaço no qual os estudantes se sintam seguros para perguntar, errar, tentar novamente e compartilhar suas ideias. O medo constante de julgamento pode dificultar a participação, enquanto um ambiente baseado no respeito pode favorecer a confiança e o envolvimento.

A afetividade também possui relação com a motivação. Quando os estudantes percebem significado nas atividades e reconhecem que seus esforços são valorizados, podem desenvolver maior disposição para participar do processo de aprendizagem. O incentivo do professor, o reconhecimento dos avanços e a valorização das conquistas podem fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento.

Diante disso, discutir a afetividade na educação significa refletir sobre a própria concepção de escola e de aprendizagem. Uma educação comprometida com a formação integral precisa considerar o estudante em suas múltiplas dimensões, reconhecendo que aprender envolve pensar, sentir, interagir e construir relações.

Este artigo busca, portanto, refletir sobre a importância da afetividade no processo educativo, destacando a relação entre vínculos, aprendizagem e desenvolvimento. Também serão discutidas as possibilidades de atuação docente na construção de ambientes acolhedores, respeitosos e pedagogicamente intencionais.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A aprendizagem é um processo complexo que envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Embora os aspectos cognitivos sejam fundamentais para a construção do conhecimento, eles não podem ser analisados de maneira isolada das experiências afetivas e sociais vivenciadas pelos estudantes. A forma como a criança ou o jovem se sente no ambiente escolar pode influenciar sua disposição para participar, interagir, questionar e enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem.

A construção de vínculos positivos entre professores e estudantes constitui um dos elementos que podem favorecer um ambiente educativo mais acolhedor. Quando o estudante percebe que é respeitado e que suas características são reconhecidas, tende a desenvolver maior confiança para participar das atividades. Isso não significa que todos os estudantes apresentarão os mesmos comportamentos ou resultados, mas que terão melhores condições para se envolver com as experiências propostas.

Wallon (2007) compreende o desenvolvimento humano como resultado da integração entre afetividade, inteligência e movimento. Essa perspectiva permite reconhecer que as emoções fazem parte da constituição do sujeito e interferem nas relações estabelecidas com o meio. No contexto escolar, portanto, compreender as manifestações emocionais dos estudantes pode ajudar o professor a planejar intervenções mais adequadas.

Uma criança que demonstra insegurança diante de determinada atividade, por exemplo, pode precisar de incentivo e acompanhamento antes de conseguir realizá-la de forma independente. Da mesma maneira, um estudante que apresenta resistência constante pode estar expressando dificuldades que precisam ser compreendidas. Em vez de interpretar imediatamente esses comportamentos como falta de interesse ou indisciplina, o professor pode buscar compreender suas causas e construir estratégias de aproximação.

A escuta é uma das ferramentas mais importantes nesse processo. Escutar não significa apenas ouvir o que o estudante diz, mas prestar atenção às suas atitudes, expressões, dúvidas e necessidades. A observação cotidiana permite ao professor identificar mudanças de comportamento e compreender melhor as características de cada estudante.

O diálogo também contribui para fortalecer os vínculos. Quando o professor cria momentos para conversar com a turma e permite que os estudantes expressem opiniões, experiências e sentimentos, estabelece-se uma relação mais participativa. O diálogo possibilita que a sala de aula seja compreendida como espaço de convivência e construção coletiva.

Freire (1996) destaca que o diálogo é fundamental para uma educação comprometida com o respeito e com a formação de sujeitos críticos. A relação pedagógica não precisa ser baseada em uma comunicação unilateral, na qual apenas o professor fala e o estudante escuta. Ao contrário, a participação dos estudantes pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

A afetividade também está presente na maneira como o professor realiza suas intervenções. Uma correção pode ser realizada de forma construtiva, indicando ao estudante o que precisa ser melhorado e oferecendo caminhos para que ele avance. O erro pode ser utilizado como oportunidade de aprendizagem, evitando que o estudante desenvolva a percepção de que não é capaz.

Nesse sentido, o incentivo possui grande importância. Reconhecer o esforço, o progresso e as conquistas individuais contribui para fortalecer a confiança do estudante. O professor pode utilizar comentários positivos e específicos, mostrando que percebeu o avanço realizado.É importante, entretanto, evitar comparações entre estudantes. Cada pessoa possui um ritmo de desenvolvimento e uma trajetória própria. Comparações constantes podem gerar sentimentos de inferioridade e desmotivação. Uma prática pedagógica afetivamente responsável valoriza o progresso individual e estabelece expectativas compatíveis com as possibilidades de cada estudante.

A construção de vínculos também está relacionada ao sentimento de pertencimento. Quando o estudante percebe que faz parte da turma, que sua presença é importante e que pode contribuir com o grupo, desenvolve uma relação mais positiva com o espaço escolar. Atividades colaborativas, rodas de conversa e projetos coletivos podem contribuir para essa construção.

A afetividade está presente também nas relações entre os próprios estudantes. A escola pode criar situações que favoreçam a cooperação, o respeito às diferenças e a solidariedade. O professor atua como mediador dessas relações, intervindo diante de situações de exclusão, preconceito ou desrespeito.

Outro aspecto importante é a valorização da diversidade. Os estudantes possuem diferentes histórias familiares, culturais e sociais. Uma escola afetivamente acolhedora não exige que todos sejam iguais, mas reconhece e respeita as diferenças. Essa postura contribui para a construção de um ambiente no qual cada estudante possa desenvolver sua identidade.

A relação entre afetividade e aprendizagem pode ser percebida também na motivação. Quando uma atividade desperta interesse e o estudante sente que possui condições de realizá-la, aumenta a possibilidade de envolvimento. Por isso, cabe ao professor planejar experiências diversificadas, relacionadas à realidade da turma e capazes de despertar curiosidade.

Isso não significa transformar todas as atividades em momentos de diversão. Aprender também exige esforço, concentração, persistência e enfrentamento de dificuldades. A afetividade contribui justamente para que o estudante tenha segurança para enfrentar esses desafios, compreendendo que dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem.

O professor pode, portanto, desenvolver uma prática que combine acolhimento e exigência pedagógica. Estabelecer limites claros, organizar a rotina e acompanhar o cumprimento das responsabilidades são ações compatíveis com uma relação afetiva saudável. O cuidado não elimina a autoridade docente; pelo contrário, pode fortalecer uma autoridade baseada no respeito e na confiança.

A família também possui papel importante na construção dessa relação. O diálogo entre família e escola permite compreender melhor aspectos da vida do estudante e construir estratégias conjuntas. Quando existe comunicação entre esses espaços, torna-se possível acompanhar com maior atenção as necessidades e os avanços do aluno.

É fundamental compreender, ainda, que o professor também possui emoções, limites e necessidades. A construção de relações positivas não depende exclusivamente de sua disposição individual, mas também das condições de trabalho e do suporte oferecido pela instituição escolar. Um ambiente profissional saudável favorece relações pedagógicas mais equilibradas.

Assim, a afetividade deve ser entendida como uma dimensão que atravessa o cotidiano escolar. Ela está presente na forma de receber os estudantes, organizar a sala, conduzir uma atividade, corrigir uma produção, resolver conflitos e reconhecer conquistas.

Uma educação que valoriza os vínculos não significa uma educação menos comprometida com o conhecimento. Ao contrário, relações positivas podem criar condições para que os estudantes se sintam mais seguros para aprender, questionar e desenvolver suas potencialidades.

Dessa maneira, professor e estudante constroem uma relação pedagógica na qual o conhecimento e as experiências afetivas se encontram. O professor continua sendo responsável pela mediação do ensino, enquanto o estudante participa ativamente da construção de suas aprendizagens.

A afetividade, portanto, não deve ser vista como elemento secundário no processo educativo. Ela integra as relações humanas que sustentam a experiência escolar e pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, especialmente quando associada a planejamento, intencionalidade pedagógica e respeito às singularidades dos estudantes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE AFETIVO E ACOLHEDOR

A construção de um ambiente escolar afetivo depende de atitudes que valorizem o respeito, a escuta e a participação dos estudantes. Nesse processo, o professor possui uma responsabilidade significativa, pois sua postura influencia as relações estabelecidas em sala de aula. A maneira como recebe os estudantes, conduz as atividades, estabelece limites e responde às dificuldades pode contribuir para criar um ambiente no qual todos se sintam pertencentes e respeitados.

O professor precisa compreender que cada estudante chega à escola trazendo uma história própria, experiências familiares, conhecimentos, expectativas e sentimentos. Por isso, conhecer a turma é uma etapa importante do trabalho pedagógico. A observação cotidiana e o diálogo permitem identificar interesses, dificuldades e potencialidades, favorecendo um planejamento mais próximo da realidade dos estudantes.

A escuta atenta constitui uma das principais estratégias para fortalecer vínculos. Quando o professor demonstra interesse pelo que o estudante tem a dizer, transmite a mensagem de que sua presença e sua opinião são importantes. Essa atitude pode favorecer a confiança e estimular uma participação mais ativa nas atividades.

O acolhimento também deve estar presente nos momentos de dificuldade. Todos os estudantes podem apresentar erros, inseguranças ou períodos de menor rendimento. Nessas situações, uma postura exclusivamente punitiva pode aumentar a ansiedade e dificultar a aprendizagem. O professor pode utilizar o erro como oportunidade de intervenção, mostrando que aprender envolve tentativa, reflexão e possibilidade de recomeçar.

A autoridade docente também possui lugar importante na construção de relações afetivas. Ser afetivo não significa permitir qualquer comportamento ou eliminar regras. Os estudantes precisam de limites claros e de uma rotina organizada para compreender o funcionamento do espaço escolar. O professor pode estabelecer esses limites de maneira firme, porém respeitosa, explicando as razões das regras e incentivando a responsabilidade coletiva.

A convivência democrática pode ser desenvolvida por meio da participação dos estudantes na construção de combinados e na resolução de situações de conflito. Quando os alunos têm oportunidade de contribuir para as decisões relacionadas ao cotidiano da turma, desenvolvem maior responsabilidade pelo espaço que compartilham.

Os conflitos, por sua vez, não precisam ser compreendidos somente como problemas. Eles também podem constituir oportunidades educativas. Situações de desentendimento podem ser utilizadas para trabalhar diálogo, respeito, empatia e capacidade de ouvir diferentes pontos de vista. O professor atua como mediador, ajudando os estudantes a encontrar formas mais adequadas de lidar com as diferenças.

A afetividade também pode ser fortalecida por meio das práticas pedagógicas. Atividades em grupo, projetos, rodas de conversa, jogos cooperativos, leitura compartilhada e propostas artísticas podem favorecer a interação e a expressão dos estudantes. Essas experiências permitem que o conhecimento seja construído em um contexto de colaboração.

A valorização das diferenças deve atravessar essas práticas. Uma sala de aula afetivamente acolhedora precisa combater situações de preconceito, discriminação e exclusão. O professor deve estar atento às relações estabelecidas entre os estudantes e intervir sempre que determinados comportamentos comprometerem a dignidade ou a participação de alguém.

A inclusão educacional está diretamente relacionada a essa perspectiva. Estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas precisam encontrar na escola condições para participar das atividades e estabelecer relações com os colegas. A afetividade contribui para que as diferenças sejam compreendidas com respeito, mas também é necessário garantir recursos, adaptações e estratégias pedagógicas adequadas.

Outro elemento importante é a comunicação. O professor pode utilizar diferentes linguagens para possibilitar a expressão dos estudantes, considerando aqueles que apresentam dificuldades na comunicação oral, diferenças linguísticas ou outras necessidades específicas. Quanto maiores forem as possibilidades de expressão, maiores serão as oportunidades de participação.

A relação com as famílias também pode fortalecer o ambiente afetivo. A escola precisa estabelecer canais de comunicação baseados no respeito e na parceria. As famílias possuem conhecimentos importantes sobre seus filhos e podem contribuir para a compreensão de comportamentos, interesses e necessidades.

Entretanto, essa parceria precisa evitar julgamentos e culpabilizações. Escola e família devem buscar objetivos comuns, compreendendo que ambas possuem responsabilidades distintas e complementares no processo de desenvolvimento dos estudantes.A afetividade também pode estar presente na organização dos espaços escolares. Ambientes limpos, organizados, acessíveis e visualmente acolhedores podem contribuir para o bem-estar. Na Educação Infantil, por exemplo, a disposição dos materiais e a possibilidade de exploração podem favorecer autonomia e segurança. Em outras etapas da escolarização, espaços flexíveis também podem estimular diferentes formas de interação.O planejamento docente deve considerar ainda os momentos de transição e mudança. Para alguns estudantes, alterações na rotina podem gerar insegurança. Antecipar mudanças, explicar novas propostas e oferecer orientações claras pode contribuir para uma experiência mais tranquila.

Outro aspecto importante é reconhecer que os estudantes precisam perceber que seus esforços são valorizados. O reconhecimento não deve estar limitado às notas ou aos resultados finais. Persistência, colaboração, criatividade, responsabilidade e evolução também são aspectos que podem ser valorizados pelo professor.

Essa perspectiva contribui para uma concepção de avaliação mais formativa. Ao acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes, o professor pode reconhecer avanços e identificar aquilo que ainda precisa ser trabalhado. A avaliação passa, assim, a integrar o processo de ensino, contribuindo para novas decisões pedagógicas.

O ambiente afetivo também pode favorecer a autonomia. Quando o estudante recebe oportunidades para escolher, organizar materiais, assumir responsabilidades e participar das decisões da turma, desenvolve maior confiança em suas próprias capacidades. O professor atua oferecendo orientação e suporte, sem realizar pelo estudante aquilo que ele já consegue realizar sozinho.

A afetividade, portanto, está relacionada à construção de relações que reconhecem o estudante como sujeito. Não se trata de estabelecer uma relação de dependência emocional, mas de criar condições para que cada pessoa desenvolva segurança, autonomia e responsabilidade.

Para isso, o professor também precisa cuidar de sua própria prática profissional. A rotina escolar pode ser exigente e marcada por diferentes desafios. Momentos de planejamento coletivo, formação continuada, diálogo com colegas e apoio da gestão podem contribuir para que o docente enfrente as dificuldades de maneira mais equilibrada.

Uma escola que valoriza a afetividade precisa cuidar das relações entre todos os seus integrantes. Não basta promover vínculos positivos entre professores e estudantes se existem relações profissionais marcadas pela desvalorização ou pela falta de diálogo. A cultura institucional influencia diretamente o clima escolar.

Dessa forma, construir um ambiente afetivo é uma responsabilidade coletiva. Professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias participam da construção das relações que caracterizam a escola.

A afetividade, quando articulada à intencionalidade pedagógica, contribui para uma educação mais humana e significativa. Ela permite que o conhecimento seja desenvolvido em um ambiente no qual os estudantes possam perguntar, errar, tentar, criar, conviver e aprender.

Portanto, o professor exerce papel essencial na construção desse ambiente. Por meio de suas atitudes cotidianas, pode transformar a sala de aula em um espaço de respeito, diálogo, confiança e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada ao longo deste artigo permitiu compreender que a afetividade constitui uma dimensão importante do processo educativo e está diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelos estudantes no ambiente escolar. Ensinar não envolve apenas a transmissão e a construção de conhecimentos, mas também relações humanas que podem favorecer ou dificultar a participação, a motivação e o desenvolvimento dos estudantes.

A relação estabelecida entre professor e estudante possui papel fundamental nesse processo. Uma postura baseada no respeito, na escuta, no diálogo e na valorização das diferenças contribui para a construção de um ambiente no qual os estudantes se sintam seguros para participar, expressar suas ideias, apresentar dúvidas e enfrentar dificuldades. O vínculo positivo não elimina os desafios da aprendizagem, mas pode oferecer melhores condições para que eles sejam enfrentados.

A afetividade, entretanto, não deve ser confundida com permissividade ou ausência de limites. Uma prática pedagógica afetiva também exige organização, responsabilidade, planejamento e autoridade docente. O professor pode estabelecer regras e expectativas claras sem abandonar o respeito e o diálogo, construindo uma relação equilibrada entre acolhimento e compromisso com a aprendizagem.

Também foi possível perceber que a afetividade precisa estar articulada às práticas pedagógicas. Atividades colaborativas, projetos, rodas de conversa, propostas lúdicas, experiências artísticas e diferentes estratégias de ensino podem criar oportunidades para que os estudantes interajam, desenvolvam vínculos e participem ativamente da construção do conhecimento.

A valorização da diversidade constitui outro aspecto essencial. Cada estudante apresenta características, histórias e necessidades próprias, e a escola precisa reconhecer essas diferenças como parte da realidade educacional. Uma educação afetivamente acolhedora deve combater preconceitos, promover o respeito e garantir condições para que todos participem das experiências escolares.

Nesse contexto, a inclusão educacional também depende de relações pautadas no respeito e na valorização das potencialidades. Estudantes com deficiência ou com necessidades específicas precisam encontrar não apenas recursos pedagógicos adequados, mas também um ambiente no qual sejam reconhecidos como sujeitos capazes de aprender, interagir e contribuir com o grupo.A parceria entre escola e família pode fortalecer esse processo. O diálogo entre esses dois espaços permite compartilhar informações, compreender melhor as necessidades dos estudantes e construir estratégias de acompanhamento. Quando existe colaboração, torna-se possível ampliar a rede de apoio necessária ao desenvolvimento integral.

A formação continuada dos professores também merece destaque. Compreender as relações entre afetividade, aprendizagem e desenvolvimento exige estudo e reflexão sobre a prática. O professor precisa analisar suas atitudes, suas estratégias e a maneira como estabelece relações com os estudantes, buscando aperfeiçoar continuamente sua atuação.

Outro ponto importante é reconhecer que o professor também é uma pessoa que possui sentimentos, limites e necessidades. Para construir relações equilibradas com os estudantes, é necessário que as instituições escolares também valorizem os profissionais e ofereçam condições adequadas de trabalho. A qualidade das relações pedagógicas está relacionada às condições em que o trabalho educativo é realizado.

Assim, a afetividade deve ser compreendida como uma dimensão que atravessa todo o cotidiano escolar. Ela está presente na maneira como o professor recebe os estudantes, conduz uma atividade, responde a uma dúvida, intervém em um conflito, avalia uma produção e reconhece os avanços de cada aluno.

Conclui-se que uma educação comprometida com a formação integral precisa considerar o estudante em suas dimensões cognitiva, afetiva e social. O conhecimento é fundamental, mas sua construção acontece dentro de relações humanas que podem estimular a curiosidade, a confiança e o desejo de aprender.

Nesse sentido, valorizar a afetividade é também valorizar a própria função social da escola. Uma escola acolhedora não é aquela que deixa de ensinar ou de estabelecer limites, mas aquela que cria condições para que todos possam aprender com respeito, segurança e dignidade.

No mês de outubro, quando celebramos o Dia dos Professores, essa reflexão ganha especial significado. Reconhecer a importância da afetividade é também reconhecer o trabalho dos educadores que, diariamente, ensinam conteúdos, constroem vínculos, acolhem desafios e contribuem para a formação de novas gerações.

Portanto, o professor permanece como uma figura essencial na construção de experiências educativas significativas. Por meio de sua prática, pode contribuir para que a escola seja não apenas um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também um lugar de convivência, respeito, diálogo e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

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

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

LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

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

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: CONSTRUINDO UMA ESCOLA PARA TODOS

AUTOR: ROSÂNGELA MARIA DE OLIVEIRA

RESUMO

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana e no direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, sem discriminação ou exclusão. Nesse contexto, a escola assume o compromisso de criar condições para que diferentes sujeitos possam participar das experiências educativas, respeitando suas características, necessidades, culturas, ritmos e potencialidades. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da educação inclusiva e da valorização da diversidade no cotidiano escolar, destacando desafios e possibilidades para a construção de uma escola para todos. A discussão aborda a necessidade de superar práticas excludentes, fortalecer a formação docente, promover acessibilidade e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes. Considera-se que a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas envolve participação, aprendizagem, convivência e reconhecimento de seus direitos. Nesse processo, professores, gestores, famílias e comunidade escolar possuem responsabilidades compartilhadas. Conclui-se que uma escola verdadeiramente inclusiva precisa transformar suas práticas, relações e estruturas para acolher a diversidade e garantir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a todos.

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

ABSTRACT

Inclusive education is based on the recognition of human diversity and the right of all students to quality education without discrimination or exclusion. In this context, schools are committed to creating conditions for different individuals to participate in educational experiences while respecting their characteristics, needs, cultures, learning rhythms, and potential. This article aims to reflect on the importance of inclusive education and valuing diversity in everyday school life, highlighting challenges and possibilities for building a school for everyone. The discussion addresses the need to overcome exclusionary practices, strengthen teacher training, promote accessibility, and develop pedagogical strategies that encourage the participation of all students. Inclusion is understood not merely as the student's physical presence at school, but as participation, learning, coexistence, and recognition of rights. In this process, teachers, administrators, families, and the school community share responsibilities. It is concluded that a truly inclusive school must transform its practices, relationships, and structures to embrace diversity and guarantee learning and development opportunities for everyone.

Keywords: Inclusive Education. Diversity. School Inclusion. Pedagogical Practices. Accessibility.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental e deve ser assegurada a todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, sociais, culturais ou condições de aprendizagem. A escola, enquanto espaço de formação e convivência, possui papel fundamental na construção de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade. Nesse contexto, a educação inclusiva representa um compromisso com a garantia de participação e aprendizagem de todos os estudantes.

A diversidade está presente em todas as salas de aula. Os estudantes possuem diferentes histórias familiares, culturas, condições sociais, ritmos de aprendizagem, características físicas, formas de comunicação e maneiras de compreender o mundo. Reconhecer essa diversidade significa compreender que não existe um único modo de aprender e que as práticas pedagógicas precisam considerar as particularidades dos sujeitos.

A perspectiva inclusiva propõe uma mudança na maneira de compreender a escola. Em vez de exigir que o estudante se adapte a uma estrutura rígida, é necessário que a instituição desenvolva condições para atender às diferentes necessidades presentes em seu cotidiano. Isso implica repensar currículo, avaliação, espaços, recursos, metodologias e relações.

Mantoan (2003) destaca que a inclusão exige transformações na escola e nas concepções que orientam suas práticas. Nesse sentido, incluir não significa simplesmente matricular estudantes que apresentam alguma diferença ou deficiência, mas garantir que tenham condições reais de participar e aprender.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Essa perspectiva é reforçada por diferentes documentos legais e educacionais que orientam a construção de sistemas de ensino comprometidos com a inclusão e com a garantia dos direitos educacionais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146/2015, reforça o direito à educação em condições de igualdade e estabelece princípios relacionados à acessibilidade e à eliminação de barreiras. A legislação representa um importante marco para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e para o fortalecimento da perspectiva inclusiva.

Entretanto, a construção de uma escola para todos não depende apenas de documentos legais. É necessário transformar as práticas cotidianas e desenvolver uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças. Isso envolve reconhecer preconceitos, combater situações de exclusão e criar oportunidades para que todos os estudantes participem das experiências educativas.

O professor ocupa posição fundamental nesse processo. Sua prática pode contribuir para aproximar ou afastar os estudantes das experiências de aprendizagem. Um planejamento diversificado, recursos acessíveis e estratégias que considerem diferentes formas de participação podem favorecer a inclusão.

A formação continuada dos profissionais também é indispensável. Diante da diversidade existente nas escolas, os professores precisam ter oportunidades de ampliar conhecimentos sobre inclusão, acessibilidade e estratégias pedagógicas. A formação permite compreender melhor as necessidades dos estudantes e buscar alternativas para superar barreiras.

A participação da família também precisa ser valorizada. A escola e a família podem construir uma relação de parceria, compartilhando informações e estratégias que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes. O diálogo favorece uma compreensão mais ampla das características e necessidades de cada sujeito.Dessa maneira, a educação inclusiva deve ser entendida como um processo permanente de transformação. Não existe uma escola totalmente pronta ou acabada, pois as necessidades sociais e educacionais estão em constante mudança. A inclusão exige reflexão, planejamento, avaliação e disposição para modificar práticas quando elas não garantem a participação de todos.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre educação inclusiva e diversidade, discutindo os desafios presentes no cotidiano escolar e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que contribuam para uma escola verdadeiramente acessível, democrática e acolhedora.

A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO PARA UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

A diversidade constitui uma característica própria da sociedade e, consequentemente, está presente no cotidiano das instituições escolares. Cada estudante possui uma trajetória particular, formada por experiências familiares, culturais, sociais e educacionais que influenciam sua maneira de compreender e participar do mundo. Reconhecer essa diversidade é um dos primeiros passos para construir uma escola comprometida com a inclusão.

Durante muito tempo, determinadas diferenças foram tratadas como problemas que deveriam ser corrigidos ou como obstáculos para o desenvolvimento escolar. Essa concepção contribuiu para práticas de segregação e exclusão. A perspectiva inclusiva propõe uma mudança significativa: em vez de considerar a diferença como um problema individual, busca identificar as barreiras existentes no ambiente e transformá-las.

A escola inclusiva não espera que todos os estudantes aprendam exatamente da mesma maneira. Ao contrário, reconhece que diferentes caminhos podem conduzir à aprendizagem. Um estudante pode demonstrar seus conhecimentos por meio da escrita, enquanto outro pode utilizar recursos visuais, atividades práticas, linguagem oral, tecnologias ou outras formas de expressão.

Essa compreensão exige que o planejamento pedagógico seja flexível. O professor precisa estabelecer objetivos de aprendizagem claros, mas também desenvolver diferentes estratégias para que os estudantes possam alcançá-los. A diversificação das atividades pode favorecer a participação de alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagemMantoan (2003) defende uma transformação da escola para que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas. A inclusão, nessa perspectiva, não representa apenas uma mudança na organização das turmas, mas uma transformação na própria maneira de compreender o ensino e a aprendizagem.

A diversidade também envolve aspectos culturais. As escolas recebem estudantes provenientes de diferentes grupos sociais, regiões, famílias e contextos culturais. Valorizar essas experiências significa reconhecer que o conhecimento não se encontra apenas nos livros didáticos, mas também nas histórias, práticas e saberes presentes na comunidade.

O currículo pode desempenhar papel importante nesse processo. Quando diferentes culturas, histórias e perspectivas são contempladas nas propostas pedagógicas, os estudantes podem reconhecer suas próprias identidades e conhecer outras realidades. Essa abordagem contribui para combater preconceitos e ampliar a compreensão sobre a sociedade.

A educação inclusiva também precisa estar comprometida com o enfrentamento do racismo, da discriminação, do capacitismo e de outras formas de exclusão. Não basta afirmar que todos são iguais; é necessário reconhecer que determinadas pessoas enfrentam barreiras específicas e precisam de condições adequadas para exercer seus direitos.

No caso dos estudantes com deficiência, por exemplo, a inclusão exige acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal. Uma escola pode possuir uma estrutura física adequada e, ainda assim, manter barreiras relacionadas às atitudes ou às práticas pedagógicas.

A acessibilidade, portanto, deve ser compreendida de maneira ampla. Rampas, corrimãos e banheiros acessíveis são importantes, mas também são necessários materiais adaptados, recursos de tecnologia assistiva, comunicação acessível e estratégias pedagógicas que permitam a participação do estudante.O professor possui papel fundamental na identificação dessas barreiras. Ao observar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante as atividades, pode buscar alternativas para tornar as propostas mais acessíveis. Muitas vezes, pequenas mudanças na organização de uma atividade podem ampliar significativamente a participação.

Outro elemento importante é a avaliação. Uma escola inclusiva precisa refletir sobre a maneira como verifica as aprendizagens. Utilizar apenas um tipo de instrumento pode dificultar a demonstração dos conhecimentos por parte de alguns estudantes. Diferentes formas de avaliação podem proporcionar oportunidades mais adequadas para que cada aluno demonstre aquilo que aprendeu.

A avaliação também deve considerar o percurso do estudante. Observar avanços, estratégias utilizadas e dificuldades encontradas permite ao professor compreender melhor o processo de aprendizagem e planejar novas intervenções.

A convivência entre estudantes com diferentes características também constitui uma oportunidade educativa. Quando as relações são mediadas pelo respeito, todos podem aprender com as diferenças. A cooperação, a empatia e a capacidade de reconhecer diferentes perspectivas são aprendizagens importantes para a vida em sociedade.

Por isso, a inclusão não beneficia apenas o estudante que apresenta uma necessidade específica. Uma escola inclusiva pode beneficiar toda a comunidade escolar ao promover práticas pedagógicas mais diversificadas e relações baseadas no respeito e na cooperação.

A família também possui papel importante na valorização da diversidade. O diálogo entre família e escola permite compreender melhor as características dos estudantes e estabelecer estratégias que contribuam para seu desenvolvimento. Essa parceria deve ser baseada no respeito e na construção conjunta de soluções.

A gestão escolar, por sua vez, precisa criar condições para que as práticas inclusivas sejam desenvolvidas. Isso envolve organizar espaços, promover formação dos profissionais, garantir recursos e estimular uma cultura institucional comprometida com a participação de todos.A inclusão também depende do trabalho coletivo. O professor não precisa solucionar sozinho todas as necessidades apresentadas pelos estudantes. A colaboração com outros profissionais, equipe gestora, Atendimento Educacional Especializado e família pode contribuir para a construção de estratégias mais adequadas.

Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial. Os profissionais precisam conhecer as legislações, os princípios da educação inclusiva e diferentes estratégias pedagógicas. Mais do que acumular informações, a formação deve possibilitar reflexão sobre situações reais vivenciadas na escola.Outro desafio é superar expectativas reduzidas em relação aos estudantes que apresentam dificuldades ou deficiências. A inclusão pressupõe acreditar na capacidade de aprendizagem de cada sujeito e oferecer os apoios necessários para que ele desenvolva suas potencialidades.

Outro desafio é superar expectativas reduzidas em relação aos estudantes que apresentam dificuldades ou deficiências. A inclusão pressupõe acreditar na capacidade de aprendizagem de cada sujeito e oferecer os apoios necessários para que ele desenvolva suas potencialidades.

Quando as expectativas dos adultos são muito baixas, existe o risco de limitar as oportunidades oferecidas ao estudante. Por isso, é necessário estabelecer objetivos possíveis e desafiadores, acompanhando o desenvolvimento individual e valorizando cada avanço.

A diversidade também precisa estar presente na organização dos espaços escolares. Ambientes acessíveis, seguros e flexíveis favorecem a participação. A disposição das carteiras, a circulação, os materiais disponíveis e os recursos visuais podem ser planejados considerando diferentes necessidades.

A tecnologia pode contribuir nesse processo. Recursos digitais, aplicativos, leitores de tela, sistemas de comunicação alternativa e outras ferramentas podem ampliar as possibilidades de acesso ao currículo. Entretanto, a escolha da tecnologia deve partir das necessidades reais do estudante e dos objetivos pedagógicos.

Assim, reconhecer a diversidade significa transformar a diferença em elemento constitutivo da educação. Não se trata de criar uma escola específica para cada tipo de estudante, mas de construir uma escola capaz de oferecer diferentes caminhos de participação e aprendizagem.Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que compreende que todos têm direito de aprender, conviver e participar. Para isso, precisa estar disposta a revisar práticas, modificar estruturas e enfrentar concepções que historicamente contribuíram para a exclusão.

Dessa maneira, a diversidade deixa de ser vista como um desafio isolado e passa a constituir um princípio orientador da prática pedagógica. Ao reconhecer diferentes formas de ser, aprender e participar, a escola amplia suas possibilidades de construir uma educação mais democrática e humanizada.

A construção de uma escola inclusiva depende da transformação das práticas pedagógicas e da compreensão de que todos os estudantes devem ter oportunidades reais de aprender e participar. Nesse processo, o professor precisa planejar situações educativas que considerem a diversidade da turma, utilizando diferentes estratégias, recursos e formas de acompanhamento. A inclusão acontece no cotidiano, por meio de escolhas pedagógicas que eliminam barreiras e ampliam a participação.

Uma das estratégias fundamentais é a diversificação das propostas de ensino. Utilizar apenas uma metodologia pode dificultar a participação de estudantes que apresentam diferentes formas e ritmos de aprendizagem. Por isso, o professor pode combinar momentos de exposição, atividades práticas, trabalhos em grupo, jogos, pesquisas, produções individuais, recursos visuais, experiências e tecnologias digitais.

O planejamento deve partir de objetivos de aprendizagem definidos, mas permanecer aberto às adaptações necessárias. Quando o professor acompanha o desenvolvimento da turma, consegue perceber quais estratégias estão funcionando e quais precisam ser modificadas. Essa flexibilidade é importante para que as diferenças individuais não se transformem em obstáculos à aprendizagem.As atividades colaborativas também podem favorecer a inclusão. Trabalhos em duplas ou pequenos grupos permitem que os estudantes compartilhem conhecimentos e desenvolvam atitudes de cooperação. Para que isso aconteça, entretanto, o professor precisa organizar as propostas de maneira que todos tenham alguma forma de participação, evitando que determinados estudantes sejam constantemente excluídos das tarefas.

A utilização de recursos visuais constitui outra possibilidade. Imagens, esquemas, mapas conceituais, fotografias, vídeos e outros materiais podem facilitar a compreensão de determinados conteúdos. Esses recursos podem ser especialmente importantes para estudantes que apresentam dificuldades de comunicação ou que se beneficiam de informações apresentadas de maneira visual.

A tecnologia assistiva também pode ampliar as possibilidades de participação. Dependendo das necessidades do estudante, podem ser utilizados computadores, tablets, leitores de tela, teclados adaptados, recursos de comunicação alternativa e outros instrumentos. A escolha deve ser individualizada e articulada aos objetivos pedagógicos.

Outro elemento essencial é a organização da rotina. Uma rotina previsível pode favorecer a autonomia e a segurança dos estudantes. Em determinadas situações, recursos como calendários visuais, agendas ilustradas e antecipação das atividades podem auxiliar na compreensão da sequência do dia.

A comunicação também precisa ser acessível. O professor deve considerar diferentes formas de expressão e oferecer alternativas para que os estudantes possam participar. Gestos, imagens, símbolos, recursos tecnológicos, comunicação oral e escrita podem ser utilizados de maneira complementar.

A inclusão também exige atenção à linguagem utilizada no ambiente escolar. As palavras podem contribuir para valorizar ou estigmatizar determinados grupos. Por isso, é importante utilizar uma linguagem respeitosa e evitar expressões que reforcem preconceitos ou reduzam a pessoa à sua deficiência, dificuldade ou condição.

As práticas pedagógicas inclusivas também precisam considerar a dimensão cultural. Trabalhar diferentes histórias, autores, manifestações artísticas, culturas e experiências sociais contribui para que os estudantes reconheçam a diversidade como parte da sociedade.Nesse sentido, a literatura pode constituir um recurso importante. Histórias que apresentam personagens com diferentes características e contextos podem estimular discussões sobre respeito, empatia, identidade e convivência. O professor pode utilizar essas narrativas como ponto de partida para atividades de leitura, escrita, artes e debates.

As atividades artísticas também possibilitam diferentes formas de expressão. Desenho, pintura, música, teatro, dança e produção audiovisual podem permitir que estudantes demonstrem conhecimentos e sentimentos por caminhos diferentes daqueles utilizados nas atividades tradicionais.

A avaliação precisa acompanhar essa diversidade metodológica. O professor pode utilizar registros de observação, portfólios, produções, projetos, apresentações, atividades práticas e instrumentos escritos. A diversificação da avaliação permite observar diferentes dimensões da aprendizagem.

A avaliação inclusiva não significa reduzir as expectativas em relação aos estudantes. Significa oferecer meios adequados para que possam demonstrar aquilo que sabem. O desafio consiste em garantir acessibilidade sem retirar do estudante a possibilidade de avançar.

Outro aspecto importante é a adaptação dos materiais. Textos podem ser apresentados com diferentes recursos de apoio, atividades podem conter instruções mais claras e materiais podem ser reorganizados de acordo com as necessidades dos estudantes. Essas adaptações devem buscar preservar os objetivos fundamentais da aprendizagem.

A interação entre os estudantes também precisa ser intencionalmente trabalhada. O professor pode desenvolver atividades que estimulem a cooperação e o respeito às diferenças, criando oportunidades para que todos participem da vida coletiva.

Em situações de conflito ou exclusão, a intervenção pedagógica deve ser imediata e educativa. Comentários preconceituosos, atitudes discriminatórias ou situações de bullying não podem ser naturalizados. A escola precisa ensinar que respeito e convivência são princípios fundamentais.

A gestão escolar possui papel estratégico na consolidação dessas práticas. É responsabilidade da equipe gestora favorecer a formação dos profissionais, organizar recursos, acompanhar as necessidades dos estudantes e estimular ações coletivas de inclusão.

A parceria com o Atendimento Educacional Especializado também pode contribuir para o planejamento. O diálogo entre o professor da sala comum e os profissionais especializados possibilita compartilhar informações e buscar recursos que favoreçam o acesso ao currículo.As famílias precisam ser incluídas nesse processo. Reuniões, conversas e registros podem contribuir para compreender melhor as necessidades e os avanços dos estudantes. A participação familiar deve ocorrer de maneira colaborativa, sem transferência de responsabilidades.

É importante destacar que a inclusão não depende exclusivamente de recursos financeiros ou de materiais sofisticados. Muitas práticas inclusivas podem ser construídas a partir de recursos simples, criatividade, planejamento e conhecimento das características da turma.

O professor pode, por exemplo, reorganizar os grupos, modificar a forma de apresentar uma atividade, oferecer mais tempo para sua realização ou permitir diferentes formas de resposta. Essas pequenas mudanças podem produzir efeitos significativos na participação.

A formação continuada contribui para ampliar o repertório dos profissionais. Estudos, reuniões pedagógicas, grupos de discussão e troca de experiências permitem que os professores compartilhem dificuldades e encontrem soluções coletivas.

Dessa maneira, a inclusão precisa ser compreendida como responsabilidade de toda a escola. Não é suficiente que um único professor desenvolva práticas inclusivas enquanto os demais espaços permanecem inacessíveis. A cultura inclusiva precisa estar presente no currículo, nas relações, nos espaços, na avaliação e na gestão.

Construir uma escola para todos é um processo contínuo. Novos estudantes chegam, novas necessidades surgem e novas estratégias precisam ser desenvolvidas. Por isso, a escola deve manter uma postura de aprendizagem permanente.

A educação inclusiva representa, assim, um compromisso com a transformação das práticas escolares. Ao diversificar estratégias, valorizar as diferenças, promover acessibilidade e fortalecer o trabalho coletivo, a escola amplia as possibilidades de participação e aprendizagem.

Mais do que adaptar o estudante à escola, trata-se de transformar a escola para que ela possa acolher a diversidade. Essa mudança exige compromisso, planejamento e disposição para rever práticas, mas representa um caminho fundamental para garantir uma educação verdadeiramente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a educação inclusiva está diretamente relacionada ao reconhecimento da diversidade como característica essencial da comunidade escolar. Cada estudante possui uma trajetória, necessidades, potencialidades, formas de aprender e maneiras de participar que precisam ser consideradas no planejamento e nas relações estabelecidas no cotidiano educativo.A inclusão não pode ser reduzida à matrícula ou à presença física do estudante na escola. Estar incluído significa ter oportunidades efetivas de participar, aprender, interagir, expressar-se e desenvolver suas potencialidades. Para que isso aconteça, é necessário eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e, principalmente, atitudinais.

Nesse processo, o professor desempenha uma função fundamental. Por meio do planejamento, da observação e da diversificação das estratégias pedagógicas, pode criar diferentes caminhos para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento. A utilização de recursos visuais, tecnologias, atividades colaborativas, propostas práticas e diferentes instrumentos de avaliação pode ampliar significativamente as possibilidades de participação.

Também se destacou a importância da formação continuada. O professor precisa ter oportunidades de estudar e refletir sobre a diversidade presente em sua realidade escolar. A formação contribui para superar concepções preconceituosas e desenvolver práticas mais conscientes e adequadas às necessidades dos estudantes.

A escola, entretanto, não pode atribuir ao professor individualmente toda a responsabilidade pela inclusão. A gestão, os demais profissionais, o Atendimento Educacional Especializado, as famílias e a comunidade escolar precisam atuar de maneira articulada. A construção de uma escola inclusiva é um compromisso coletivo.

Outro aspecto fundamental é o reconhecimento da diversidade cultural, social e humana. Valorizar diferentes histórias, identidades e experiências contribui para combater preconceitos e construir relações baseadas no respeito. A escola precisa ser um espaço no qual as diferenças sejam compreendidas como parte da vida social e não como motivos para exclusão.As práticas pedagógicas inclusivas também demonstram que não existe apenas uma maneira de ensinar ou aprender. Diferentes estratégias podem ser utilizadas para alcançar objetivos comuns, respeitando as características de cada estudante. Essa flexibilidade não diminui a qualidade do ensino; ao contrário, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem.

A avaliação também precisa acompanhar essa perspectiva. Utilizar diferentes instrumentos e considerar o percurso individual dos estudantes permite identificar avanços e dificuldades com maior precisão. Avaliar deve significar acompanhar a aprendizagem e orientar novas intervenções, e não apenas classificar os alunos.

A tecnologia e os recursos de acessibilidade podem contribuir significativamente para a inclusão, mas precisam estar associados a objetivos pedagógicos claros. Nenhum recurso substitui o olhar, a escuta e a mediação do professor. A inclusão acontece quando os recursos são utilizados para eliminar barreiras e ampliar a participação.

Conclui-se, portanto, que construir uma escola para todos exige mais do que cumprir determinações legais. É necessário transformar concepções, relações e práticas. A inclusão precisa fazer parte da cultura escolar e estar presente nas decisões pedagógicas, na organização dos espaços, na avaliação e nas relações cotidianas.

No contexto da edição de outubro, marcada pela valorização dos profissionais da educação, refletir sobre a inclusão também significa reconhecer o trabalho dos professores que diariamente enfrentam desafios e buscam novas possibilidades para garantir a aprendizagem de todos. Valorizar o professor é oferecer formação, condições de trabalho e apoio para que ele possa desenvolver práticas inclusivas de qualidade.

Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que não pergunta se determinado estudante consegue se adaptar ao modelo existente, mas se pergunta quais mudanças precisam ser realizadas para garantir sua participação. Esse compromisso representa um importante caminho para uma educação mais democrática, humana e comprometida com os direitos de todos.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

A ABORDAGEM PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTO LIVRE, VÍNCULOS E RESPEITO À INDIVIDUALIDADE

AUTORA: SANDRA SOUZA TORRES

RESUMO

A abordagem Pikler apresenta contribuições significativas para a Educação Infantil ao valorizar o movimento livre, a autonomia, os vínculos afetivos e o respeito à individualidade dos bebês e das crianças bem pequenas. Fundamentada nas ideias da pediatra Emmi Pikler, essa perspectiva compreende a criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento, capaz de explorar o ambiente, construir aprendizagens e desenvolver suas potencialidades por meio de experiências espontâneas e de relações afetivas seguras. Nesse contexto, o papel do educador consiste em organizar ambientes adequados, observar as iniciativas infantis e realizar os cuidados cotidianos com atenção, respeito e disponibilidade afetiva. O presente artigo discute os princípios da abordagem Pikler e suas contribuições para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando a importância do movimento autônomo, da construção de vínculos de confiança e da valorização dos ritmos individuais. Conclui-se que a incorporação desses princípios ao cotidiano das instituições educativas pode favorecer experiências mais respeitosas, acolhedoras e coerentes com as necessidades da primeira infância.

Palavras-chave: Abordagem Pikler. Educação Infantil. Movimento livre. Autonomia. Vínculos afetivos.

ABSTRACT

The Pikler approach offers significant contributions to Early Childhood Education by emphasizing free movement, autonomy, affective bonds, and respect for the individuality of babies and toddlers. Developed from the work of Hungarian pediatrician Emmi Pikler, this perspective understands children as active participants in their own development, capable of exploring their environment, building knowledge, and developing their potential through spontaneous experiences and secure affective relationships. In this context, the educator's role is to organize appropriate environments, observe children's initiatives, and provide daily care with attention, respect, and emotional availability. This article aims to discuss the principles of the Pikler approach and its contributions to pedagogical practices in Early Childhood Education, highlighting the importance of autonomous movement, the establishment of trusting relationships, and respect for individual developmental rhythms. The discussion is based on Emmi Pikler's contributions, Brazilian curricular guidelines, and theoretical perspectives on child development, social interactions, and educational experiences. It concludes that incorporating these principles into the daily routines of early childhood institutions can promote more respectful, welcoming, and responsive practices that are consistent with the needs of early childhood.

Keywords: Pikler approach. Early Childhood Education. Free movement. Autonomy. Affective bonds.

Clarify the article’s methodologyMake the objective more specific

INTRODUÇÃO

A primeira infância constitui uma etapa fundamental da vida humana, marcada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Desde os primeiros meses de vida, os bebês demonstram capacidades de interação, comunicação, exploração e aprendizagem que se desenvolvem por meio das relações estabelecidas com os adultos, com outras crianças e com o ambiente. Nesse sentido, a Educação Infantil desempenha um papel essencial na garantia de experiências que respeitem as necessidades, os interesses e os ritmos individuais de cada criança.

As instituições de Educação Infantil, especialmente as creches, são espaços de convivência, cuidado, interação e aprendizagem. Nesses ambientes, as práticas pedagógicas precisam superar concepções que compreendem os bebês apenas como sujeitos dependentes da intervenção adulta. É necessário reconhecer que eles participam ativamente de seu desenvolvimento, manifestando preferências, iniciativas e formas próprias de compreender o mundo.

A abordagem Pikler contribui significativamente para essa compreensão ao defender o respeito à atividade espontânea da criança, a liberdade de movimento, a construção de relações afetivas estáveis e a qualidade dos momentos de cuidado. Desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler, essa perspectiva ganhou destaque a partir de suas experiências com bebês e crianças pequenas, especialmente no Instituto Lóczy, em Budapeste, onde foram construídas práticas voltadas à promoção do desenvolvimento infantil em um ambiente de cuidado, segurança e respeitoA perspectiva pikleriana questiona práticas adultocêntricas que antecipam etapas do desenvolvimento ou colocam a criança em posições corporais que ela ainda não alcançou por iniciativa própria. Em contrapartida, valoriza a observação atenta, a organização dos espaços, a disponibilidade dos adultos e a confiança nas capacidades infantis.

No contexto brasileiro, essa abordagem dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Esses referenciais também destacam a criança como sujeito histórico e de direitos, que aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da abordagem Pikler para a Educação Infantil, enfatizando o movimento livre, a construção de vínculos afetivos e o respeito à individualidade dos bebês e das crianças bem pequenas. Busca-se refletir sobre a atuação do educador na organização de ambientes seguros, na realização dos cuidados cotidianos e na valorização das experiências infantis como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral.

A discussão parte do entendimento de que educar bebês exige sensibilidade, conhecimento teórico e compromisso ético com a infância. Mais do que estimular habilidades ou antecipar conquistas, trata-se de oferecer condições para que cada criança se desenvolva com segurança, confiança e liberdade, reconhecendo suas capacidades e respeitando seu tempo de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A ABORDAGEM PIKLER E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Emmi Pikler desenvolveu uma perspectiva de cuidado e educação fundamentada na confiança nas capacidades dos bebês e no respeito aos seus processos individuais de desenvolvimento. Sua experiência profissional contribuiu para questionar práticas que submetiam as crianças pequenas a intervenções constantes dos adultos, especialmente aquelas relacionadas à movimentação corporal, à exploração do ambiente e à aquisição de habilidades motoras.

A abordagem Pikler compreende que o desenvolvimento infantil não deve ser conduzido por meio da antecipação de etapas, mas favorecido pela oferta de condições adequadas para que a criança explore suas possibilidades. Isso não significa ausência de intervenção pedagógica, mas uma atuação adulta consciente, que reconhece quando é necessário proteger, apoiar, organizar o ambiente e oferecer oportunidades sem substituir a iniciativa infantil.

O adulto assume, portanto, uma posição de observador atento e de referência afetiva. Sua responsabilidade consiste em garantir segurança, estabelecer relações estáveis e disponibilizar materiais e espaços que permitam à criança experimentar movimentos, interagir com objetos e desenvolver progressivamente sua autonomia.

Essa concepção aproxima-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de construir sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, das relações e das práticas cotidianas (BRASIL, 2009).

Ao reconhecer o bebê como participante ativo das experiências educativas, a abordagem Pikler também contribui para transformar a organização do trabalho pedagógico. Os momentos de alimentação, higiene, troca de fraldas, descanso e brincadeira deixam de ser compreendidos como atividades meramente rotineiras e passam a ser reconhecidos como situações privilegiadas de comunicação, aprendizagem e construção de vínculos.

Durante uma troca de fraldas, por exemplo, o educador pode comunicar à criança o que será realizado, observar suas expressões, esperar suas respostas corporais e convidá-la a participar dos movimentos possíveis. Essa postura favorece uma relação respeitosa, na qual o bebê não é tratado como objeto da ação adulta, mas como sujeito que participa do próprio cuidado.

A abordagem também ressalta a importância da continuidade das relações. A presença de adultos que conhecem as necessidades e as formas de comunicação das crianças favorece a construção de confiança e contribui para que os bebês se sintam seguros para explorar o ambiente.

É importante destacar que a incorporação dos princípios piklerianos à Educação Infantil não exige a reprodução mecânica de um modelo. Sua contribuição está na reflexão crítica sobre as práticas institucionais, considerando as condições concretas de cada creche, o número de crianças por agrupamento, os recursos disponíveis e as necessidades individuais.

Assim, a abordagem Pikler pode orientar uma prática pedagógica que articule cuidado, educação, autonomia e respeito, sem desconsiderar as responsabilidades dos profissionais e a importância do planejamento coletivo.

O MOVIMENTO LIVRE E A AUTONOMIA DOS BEBÊS

O movimento representa uma das principais formas pelas quais os bebês conhecem o próprio corpo, exploram o espaço e estabelecem relações com o mundo. Desde os primeiros meses de vida, as crianças experimentam movimentos, observam objetos, modificam posições e descobrem novas possibilidades de ação. Essas experiências participam da construção da consciência corporal, da autonomia e da confiança em suas capacidades.

Na abordagem Pikler, o movimento livre ocupa posição central. A criança deve dispor de condições seguras para realizar movimentos de acordo com suas possibilidades, sem que o adulto antecipe sistematicamente posturas ou habilidades que ainda não foram conquistadas por ela.

Essa perspectiva questiona, por exemplo, a prática de colocar o bebê sentado, em pé ou em outras posições que ele ainda não consegue alcançar e sustentar de maneira autônoma. Em vez de conduzir o corpo infantil para atingir determinada etapa, propõe-se organizar um espaço adequado para que a criança experimente movimentos progressivamente, conforme seu desenvolvimento.

O movimento livre não deve ser confundido com abandono, ausência de acompanhamento ou falta de estímulos. Ao contrário, pressupõe planejamento, observação e responsabilidade. O educador precisa garantir superfícies apropriadas, materiais seguros, espaço para exploração e supervisão compatível com a idade e as necessidades das crianças.

A organização do ambiente exerce, nesse sentido, papel fundamental. Um espaço acessível, com objetos variados e apropriados, permite que o bebê observe, alcance, segure, solte, empurre e investigue diferentes possibilidades de ação. O ambiente deve oferecer desafios compatíveis com suas capacidades, sem expor a criança a riscos desnecessários.

A autonomia não surge de maneira imediata, tampouco significa que o bebê seja capaz de realizar todas as ações sem auxílio. Ela se constrói progressivamente, nas experiências cotidianas em que a criança pode tentar, repetir movimentos, enfrentar pequenas dificuldades e descobrir novas possibilidades com o apoio atento do adulto.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) contribui para compreender a importância das relações sociais na constituição do desenvolvimento humano. Embora a abordagem Pikler apresente fundamentos próprios, o diálogo entre essas perspectivas permite reconhecer que a atividade infantil se desenvolve em contextos sociais, materiais e afetivos. O bebê explora por iniciativa própria, mas suas experiências acontecem em ambientes organizados e sustentados por relações humanas.

Na prática pedagógica, valorizar o movimento livre significa respeitar as conquistas individuais, evitar comparações entre crianças e compreender que o desenvolvimento não acontece de maneira idêntica para todos. Enquanto um bebê começa a rolar, outro pode estar explorando diferentes formas de alcançar um objeto. Ambos estão construindo conhecimentos e ampliando suas possibilidades corporais.

O papel do educador consiste em acompanhar esses processos, reconhecer as iniciativas infantis e oferecer oportunidades adequadas, sem transformar o desenvolvimento motor em uma competição ou em uma sequência rígida de metas.

Dessa forma, o movimento livre contribui para uma Educação Infantil que reconhece o corpo como dimensão fundamental da aprendizagem e considera a autonomia uma construção cotidiana, favorecida pela liberdade de exploração, pela segurança e pelo respeito ao ritmo de cada criança

.

O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS E SEGUROS

A qualidade das relações estabelecidas entre os bebês e os adultos constitui um aspecto essencial do trabalho pedagógico na primeira infância. A criança pequena depende dos adultos para a satisfação de suas necessidades básicas, mas essa dependência não elimina sua capacidade de comunicar desejos, demonstrar desconfortos, expressar preferências e participar das interações.

Na abordagem Pikler, os cuidados cotidianos representam momentos privilegiados para a construção de vínculos afetivos. Durante a alimentação, a higiene, a troca de roupas e a preparação para o descanso, o educador pode estabelecer uma relação individualizada, caracterizada pela atenção, pela comunicação e pelo respeito às respostas da criança.

A qualidade desses momentos depende da maneira como o adulto se aproxima, toca, fala e responde às manifestações infantis. Realizar os cuidados com pressa excessiva, sem comunicação ou sem considerar as reações do bebê pode reduzir suas possibilidades de participação. Por outro lado, antecipar verbalmente as ações, observar os sinais corporais e oferecer tempo para respostas contribui para uma experiência mais respeitosa.

O vínculo afetivo não se constrói apenas por meio de demonstrações explícitas de carinho. Ele também se desenvolve na regularidade dos cuidados, na previsibilidade das ações e na disponibilidade do adulto para responder às necessidades da criança. Quando encontra adultos atentos e confiáveis, o bebê pode desenvolver maior segurança para explorar os espaços e interagir com outras pessoas.

Bowlby (1984), ao discutir a teoria do apego, destaca a importância das relações afetivas na construção da segurança emocional. Essa contribuição ajuda a compreender por que a qualidade dos vínculos deve ser considerada uma dimensão fundamental do atendimento aos bebês, embora a abordagem Pikler tenha uma trajetória teórica específica.

O educador precisa reconhecer que cada criança apresenta formas próprias de comunicar emoções, desconfortos e necessidades. Algumas demonstram suas preferências por meio de movimentos corporais; outras utilizam vocalizações, expressões faciais, olhares ou gestos. A observação sensível permite interpretar essas manifestações sem reduzir todas as crianças a um padrão único de comportamento.

A organização institucional também influencia a construção desses vínculos. Sempre que possível, a continuidade dos profissionais de referência e a estabilidade das relações contribuem para que os bebês reconheçam as pessoas que cuidam deles e estabeleçam relações de confiança.

Isso não significa que a criança deva interagir exclusivamente com um único adulto, mas que suas relações cotidianas precisam ser suficientemente estáveis para favorecer o sentimento de segurança e pertencimento.

Outro aspecto importante diz respeito ao acolhimento das famílias. A entrada na creche representa uma mudança significativa na rotina da criança e de seus responsáveis. O diálogo entre instituição e família, a troca de informações sobre hábitos e preferências e a construção gradual de confiança favorecem a adaptação e contribuem para a continuidade dos cuidados.

Desse modo, o papel do educador ultrapassa a execução de tarefas. Sua atuação envolve presença, escuta, sensibilidade e compromisso com o bem-estar infantil. A construção de vínculos seguros constitui parte integrante do trabalho pedagógico e cria condições para que os bebês participem das experiências educativas com maior confiança.

O CUIDADO RESPEITOSO E A INDIVIDUALIDADE DE CADA CRIANÇA

Na Educação Infantil, cuidar e educar são dimensões inseparáveis. Os cuidados corporais, a alimentação, o descanso e a higiene não representam interrupções da aprendizagem, mas situações que integram o cotidiano educativo e possibilitam a construção de conhecimentos sobre o corpo, as relações sociais e o ambiente.A abordagem Pikler valoriza a participação da criança nesses momentos e propõe que o adulto reconheça suas capacidades, comunique suas ações e respeite suas manifestações. Essa postura contribui para superar práticas nas quais os cuidados são realizados de forma automática, sem considerar a presença e a participação do bebê.

O respeito à individualidade começa pelo reconhecimento de que cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento. Os bebês apresentam diferentes formas de movimentação, comunicação, interação, alimentação e adaptação. Essas diferenças precisam ser consideradas no planejamento das práticas pedagógicas, evitando expectativas rígidas e comparações inadequadas.

A individualidade também se manifesta nas preferências e nos interesses. Uma criança pode demonstrar curiosidade por objetos que produzem sons, enquanto outra prefere observar movimentos ou explorar materiais com as mãos. Ao observar essas manifestações, o educador pode organizar experiências que ampliem as possibilidades de investigação e participação.

Isso não significa oferecer somente aquilo de que a criança já gosta, mas partir de seus interesses para apresentar novas experiências de maneira cuidadosa e significativa. O planejamento deve combinar intencionalidade pedagógica, diversidade de materiais e respeito às respostas infantis.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância de assegurar às crianças direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre eles conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos dialogam com práticas que valorizam a iniciativa infantil e compreendem o bebê como participante das experiências vividas na instituição.

Nos momentos de cuidado, o respeito à individualidade pode ser observado quando o educador considera os sinais de fome e saciedade, observa o cansaço, comunica as mudanças de atividade e oferece oportunidades para que a criança participe de ações compatíveis com suas capacidades.

É necessário, entretanto, evitar que o respeito ao ritmo individual seja interpretado como ausência de limites ou de responsabilidade adulta. Cabe ao profissional garantir a proteção, organizar as rotinas coletivas, prevenir riscos e intervir quando necessário. A autonomia infantil desenvolve-se em um contexto de cuidado responsável, no qual liberdade e segurança caminham juntas.

A organização das rotinas também merece atenção. Embora as instituições necessitem de horários e combinados para funcionar, a flexibilidade possível deve ser considerada para atender às necessidades das crianças. Rotinas excessivamente rígidas podem dificultar o reconhecimento dos sinais individuais e transformar os cuidados em procedimentos padronizados.

O cuidado respeitoso envolve, ainda, reconhecer a criança como sujeito de direitos, cuja integridade física e emocional precisa ser preservada. Isso implica evitar intervenções desnecessárias, respeitar sinais de desconforto e assegurar que as ações dos adultos sejam realizadas com delicadeza, comunicação e responsabilidade.

Portanto, respeitar a individualidade significa compreender que a qualidade da Educação Infantil não depende de acelerar conquistas, mas de oferecer condições para que cada criança participe de experiências significativas, desenvolvendo suas capacidades em um ambiente seguro, acolhedor e responsivo.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DAS EXPERIÊNCIAS NA CRECHE

O ambiente educativo exerce influência significativa sobre as possibilidades de exploração e aprendizagem dos bebês. Na perspectiva pikleriana, a organização dos espaços precisa favorecer a movimentação autônoma, a observação, a manipulação de objetos e a interação, respeitando as características de cada faixa etária.

Um ambiente adequado não é necessariamente aquele que dispõe de grande quantidade de brinquedos ou equipamentos sofisticados. Sua qualidade depende, sobretudo, da segurança, da acessibilidade, da organização e das oportunidades que oferece para a atividade espontânea das crianças.

Os materiais devem ser selecionados considerando a idade, as possibilidades de exploração e os riscos envolvidos. Objetos seguros, de diferentes formas, tamanhos, texturas e características sensoriais podem ampliar as experiências dos bebês, desde que sejam adequados à faixa etária, higienizados e avaliados quanto aos riscos de engasgo, sufocamento, intoxicação ou ferimentos.

A organização do espaço também precisa permitir que as crianças visualizem os materiais e tenham acesso a eles conforme suas capacidades. Quando os objetos permanecem sempre fora de seu alcance, as oportunidades de iniciativa e exploração são reduzidas. Em contrapartida, a disposição acessível de materiais seguros favorece escolhas e tentativas autônomas.

Os ambientes externos podem ampliar essas experiências. Áreas protegidas, jardins, solários e espaços ao ar livre oferecem possibilidades de observar a luz, perceber os sons, acompanhar movimentos e entrar em contato com elementos naturais adequados e seguros. Essas experiências devem ser planejadas considerando as condições climáticas, a supervisão e as necessidades de cada criança.

A organização do ambiente exige observação contínua. Um espaço adequado para um bebê que ainda permanece predominantemente deitado pode não atender às necessidades de outro que já se desloca pelo chão. Por isso, o educador precisa ajustar os materiais e a disposição do ambiente conforme as mudanças observadas no grupo.

Além da dimensão física, o ambiente educativo envolve a qualidade das relações e a organização dos tempos. Um espaço visualmente atrativo pode não favorecer a autonomia se as crianças forem constantemente interrompidas ou se os adultos dirigirem todas as suas ações.

Da mesma forma, a liberdade de exploração precisa coexistir com a presença atenta do educador. A supervisão, a prevenção de acidentes e a disponibilidade para intervir diante de situações de risco são responsabilidades indispensáveis.

A documentação pedagógica pode auxiliar nesse processo, permitindo registrar os interesses, os movimentos, as interações e as descobertas das crianças. Esses registros contribuem para avaliar se os espaços estão oferecendo oportunidades adequadas e para orientar decisões sobre a organização do ambiente.

Assim, a creche pode ser compreendida como um espaço de experiências intencionalmente organizado, no qual a disposição dos materiais, os tempos de exploração e a atuação dos profissionais favorecem a participação e o desenvolvimento integral dos bebês.

DESAFIOS PARA A INCORPORAÇÃO DA ABORDAGEM PIKLER ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A incorporação dos princípios da abordagem Pikler às instituições de Educação Infantil exige reflexão sobre concepções de criança, organização do trabalho e condições institucionais. Embora a valorização do movimento livre, da autonomia e dos vínculos afetivos seja relevante, sua efetivação depende de mudanças nas práticas cotidianas e de condições que permitam aos profissionais observar e acompanhar os bebês.

Um dos principais desafios consiste em superar concepções que associam a qualidade do trabalho pedagógico à quantidade de atividades dirigidas ou à antecipação de habilidades. Em algumas práticas, o adulto tende a conduzir constantemente os movimentos e as brincadeiras, supondo que a criança precisa ser estimulada a todo momento para aprender.

A abordagem Pikler convida a rever essa compreensão, reconhecendo que a aprendizagem também ocorre quando o bebê observa, repete ações, experimenta movimentos e explora objetos por iniciativa própria. Isso exige do educador capacidade de observar e compreender quando sua intervenção é necessária e quando é mais adequado permitir que a criança continue sua investigação.

Outro desafio refere-se à organização institucional. Grupos numerosos, rotinas rígidas, espaços reduzidos e insuficiência de materiais podem dificultar o acompanhamento individualizado. Nessas circunstâncias, torna-se importante que as equipes discutam estratégias possíveis de reorganização dos espaços, distribuição das tarefas e qualificação dos momentos de cuidado.

A formação continuada também desempenha papel fundamental. Conhecer os princípios da abordagem não significa apenas reproduzir orientações, mas compreender seus fundamentos e analisar criticamente as práticas realizadas na instituição. A formação pode favorecer discussões sobre desenvolvimento infantil, observação, segurança, relações afetivas e planejamento pedagógico.

A parceria entre os profissionais da creche e as famílias constitui outro aspecto relevante. A troca de informações permite compreender hábitos, preferências e formas de comunicação dos bebês, favorecendo a continuidade dos cuidados e o acolhimento das particularidades de cada criança.

É importante reconhecer, ainda, que a adoção da abordagem Pikler não deve se transformar em uma lista rígida de procedimentos. Os princípios precisam ser interpretados em diálogo com as diretrizes curriculares brasileiras, com os direitos das crianças e com as condições reais de cada instituição.

O compromisso com uma Educação Infantil respeitosa envolve a avaliação permanente das práticas, a escuta das famílias, o planejamento coletivo e a reflexão sobre as relações construídas com as crianças. Mesmo diante de limitações estruturais, é possível promover mudanças graduais na maneira de organizar os cuidados, comunicar as ações e valorizar as iniciativas infantis.

Desse modo, a abordagem Pikler contribui para ampliar o debate sobre a qualidade da Educação Infantil, incentivando práticas que reconheçam os bebês como sujeitos ativos, com direitos, capacidades e necessidades próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem Pikler oferece contribuições importantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas. Ao valorizar o movimento livre, a autonomia, os vínculos afetivos e o respeito à individualidade, essa perspectiva questiona práticas excessivamente diretivas e reforça a necessidade de reconhecer a criança como participante ativa de seu desenvolvimento.

Ao longo do artigo, observou-se que o movimento livre não representa ausência de intervenção adulta, mas uma concepção de cuidado que combina segurança, organização do ambiente e confiança nas capacidades infantis. Permitir que o bebê explore suas possibilidades corporais significa oferecer condições para que ele realize descobertas de acordo com seu ritmo, sem antecipar desnecessariamente etapas do desenvolvimento.

Também foi destacada a importância dos vínculos afetivos na construção da segurança emocional. A presença de adultos atentos, estáveis e responsivos favorece relações de confiança e amplia as possibilidades de exploração e participação. Nesse sentido, os momentos cotidianos de alimentação, higiene, troca e descanso precisam ser compreendidos como experiências educativas, nas quais a comunicação e o respeito são fundamentais.

A articulação entre a abordagem Pikler e os documentos curriculares brasileiros evidencia a importância de práticas que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, valorizem as interações e as brincadeiras e promovam uma Educação Infantil comprometida com a integralidade da criança.

Entretanto, a efetivação desses princípios depende de condições institucionais, formação continuada, planejamento coletivo e reflexão permanente. A transformação das práticas não ocorre apenas pela adoção de novas orientações, mas pela revisão das concepções de infância que sustentam as decisões cotidianas dos educadores.

Conclui-se que a abordagem Pikler pode contribuir para a construção de uma Educação Infantil mais respeitosa, acolhedora e atenta às necessidades dos bebês. Seu principal convite consiste em reconhecer que educar na primeira infância não significa acelerar o desenvolvimento, mas criar condições para que cada criança possa explorar, participar, estabelecer vínculos e construir suas aprendizagens com segurança, dignidade e respeito à sua individualidade.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, John. Apego e perda: apego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

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

PIKLER, Emmi. Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea, 1985.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ENTRE HIPÓTESES E DESCOBERTAS: A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA PELAS CRIANÇAS

AUTOR:ÉRIKA CÂNDIDO DE OLIVEIRA SILVA

RESUMO

A alfabetização constitui um processo fundamental na formação escolar das crianças, pois possibilita a apropriação do sistema de escrita alfabética e amplia as formas de participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse processo, as crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, mobilizando conhecimentos construídos nas interações com adultos, colegas, textos e diferentes materiais escritos. Compreender essas hipóteses é essencial para que o professor organize intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e aos conhecimentos dos estudantes. O presente artigo tem como objetivo discutir a construção do sistema de escrita alfabética pelas crianças, considerando as contribuições dos estudos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares. A discussão aborda a evolução das hipóteses infantis, a importância da reflexão sobre a escrita, o papel da mediação docente e a organização de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. Destaca-se que os erros apresentados pelas crianças não devem ser compreendidos apenas como falhas, mas como manifestações de suas tentativas de compreender a lógica do sistema alfabético. Conclui-se que uma alfabetização significativa exige planejamento, observação, intervenções intencionais e respeito aos diferentes percursos de aprendizagem, assegurando às crianças oportunidades de desenvolver competências de leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Sistema de escrita alfabética. Hipóteses infantis. Aprendizagem. Mediação docente.

ABSTRACT

Literacy is a fundamental process in children's education, as it enables them to understand the alphabetic writing system and expands their participation in social reading and writing practices. Throughout this process, children develop hypotheses about how written language works, drawing on knowledge acquired through interactions with adults, peers, texts, and different written materials. Understanding these hypotheses is essential for teachers to organize pedagogical interventions that address students' needs and prior knowledge. This article aims to discuss how children construct their understanding of the alphabetic writing system, considering the contributions of Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, and Magda Soares. The discussion addresses the development of children's writing hypotheses, the importance of reflecting on written language, the role of teacher mediation, and the organization of pedagogical practices that support learning. Children's writing errors are understood not merely as failures, but as expressions of their attempts to understand the logic of the alphabetic system. The article concludes that meaningful literacy education requires planning, observation, intentional teaching interventions, and respect for different learning pathways, ensuring that children have opportunities to develop reading and writing skills.

Keywords: Literacy. Alphabetic writing system. Children's hypotheses. Learning. Teacher mediation.

INTRODUÇÃO

A alfabetização representa uma etapa essencial da escolarização, uma vez que possibilita às crianças compreenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabética e ampliarem suas possibilidades de comunicação, expressão e participação social. Aprender a ler e escrever, entretanto, não se resume à memorização das letras ou à reprodução de palavras. Trata-se de um processo de construção de conhecimentos no qual a criança formula perguntas, estabelece relações, testa possibilidades e desenvolve compreensões progressivas sobre a língua escrita.

Desde antes de ingressarem no Ensino Fundamental, muitas crianças convivem com diferentes manifestações da escrita em seu cotidiano, como livros, placas, embalagens, mensagens, listas e outros materiais impressos. Essas experiências contribuem para a formação de conhecimentos iniciais sobre as funções sociais da escrita, embora as oportunidades de contato com esses materiais variem conforme os contextos familiares, sociais e culturais.

Nesse cenário, a escola assume a responsabilidade de assegurar oportunidades de aprendizagem que permitam a todas as crianças se apropriarem do sistema de escrita alfabética. Para isso, o trabalho pedagógico precisa considerar os conhecimentos que os estudantes já possuem, suas formas de interpretar a escrita e as dificuldades que encontram ao longo do processo de alfabetização.As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram para transformar a compreensão sobre a aprendizagem da língua escrita ao demonstrarem que as crianças não recebem passivamente as informações transmitidas pelos adultos. Elas elaboram hipóteses e constroem explicações sobre o funcionamento da escrita, modificando suas compreensões à medida que interagem com diferentes situações e informações.

Essa perspectiva modifica o olhar do professor sobre os registros infantis. Uma escrita que não corresponde convencionalmente à palavra pretendida pode revelar conhecimentos importantes sobre as relações que a criança estabelece entre a linguagem oral e a representação gráfica. Por isso, observar, analisar e interpretar as produções dos estudantes constitui uma ação indispensável ao planejamento pedagógico.

Magda Soares (2020), por sua vez, destaca a importância de articular a alfabetização, compreendida como apropriação do sistema de escrita alfabética, ao letramento, relacionado à participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa articulação permite compreender que as crianças precisam aprender como a escrita funciona e, simultaneamente, vivenciar situações nas quais ler e escrever tenham propósitos reais.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo discutir a construção do sistema de escrita alfabética pelas crianças, considerando suas hipóteses, os processos de aprendizagem e a importância da mediação docente. Busca-se refletir sobre como os conhecimentos produzidos pelos estudantes podem orientar práticas pedagógicas mais intencionais, inclusivas e comprometidas com a aprendizagem de todos.

DESENVOLVIMENTO

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A ESCRITA

Compreender como as crianças aprendem a escrever exige reconhecer que a aprendizagem não ocorre exclusivamente pela transmissão de informações ou pela repetição de exercícios. As crianças interpretam aquilo que observam, relacionam conhecimentos anteriores às novas experiências e elaboram explicações sobre o funcionamento da linguagem escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999), a partir de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, evidenciaram que a criança participa ativamente da construção de conhecimentos sobre a escrita. Em vez de considerar apenas a correspondência entre letras e sons, ela procura compreender o que a escrita representa, como se organiza e quais princípios orientam sua utilização.

Essa construção acontece de maneira progressiva e não necessariamente linear. As crianças podem apresentar conhecimentos diferentes em atividades distintas, reformular suas hipóteses e demonstrar avanços em determinados aspectos enquanto ainda enfrentam dificuldades em outros.

A compreensão da escrita envolve, entre outros aspectos, perceber que ela representa a linguagem, reconhecer a função das letras, compreender a organização das palavras e avançar na construção das relações entre unidades sonoras e unidades gráficas.

Nesse processo, o contato com materiais escritos variados e a participação em situações significativas de leitura e produção textual contribuem para ampliar os conhecimentos infantis. Entretanto, a simples exposição às letras não garante a aprendizagem. É necessário que as crianças tenham oportunidades de observar, comparar, escrever, revisar e refletir sobre aquilo que produzem.

Morais (2012) ressalta a importância de compreender o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento que precisa ser descoberto e aprendido. A criança necessita entender que a escrita alfabética apresenta propriedades e convenções próprias, estabelecendo relações entre segmentos da linguagem oral e suas representações gráficas.

Isso significa que alfabetizar exige criar situações em que os estudantes possam refletir sobre palavras, comparar escritas, identificar semelhanças e diferenças sonoras e gráficas e compreender progressivamente os princípios que organizam o sistema alfabético.

O professor, nesse contexto, precisa reconhecer que as produções infantis expressam diferentes níveis de compreensão. A análise dessas produções permite identificar conhecimentos já consolidados e aspectos que ainda precisam ser trabalhados, orientando decisões pedagógicas mais adequadas.

AS HIPÓTESES INFANTIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As hipóteses elaboradas pelas crianças constituem um elemento importante para compreender a aprendizagem da escrita. Ao tentar escrever uma palavra, a criança mobiliza os conhecimentos disponíveis e produz uma representação que considera possível naquele momento.

Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem diferentes formas de compreensão infantil sobre a escrita, mostrando que as crianças constroem explicações progressivas para compreender a organização do sistema alfabético. Essas formulações são frequentemente discutidas por meio das hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

É importante destacar que essas hipóteses não devem ser tratadas como etapas rígidas, com prazos fixos ou uma sequência obrigatória para todas as crianças. Elas funcionam como referências para interpretar determinadas produções e compreender os conhecimentos que os estudantes estão construindo.

HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA

Nessa hipótese, a criança ainda não estabelece uma relação sistemática entre as partes sonoras da palavra falada e as letras utilizadas em sua escrita. Pode empregar letras conhecidas, combinar caracteres ou utilizar diferentes marcas gráficas para representar palavras.

Em algumas situações, considera que palavras diferentes precisam apresentar quantidades ou combinações distintas de letras para serem interpretadas como escritas. Suas produções podem revelar tentativas de compreender o que diferencia a escrita de outros registros gráficos.

O trabalho pedagógico nessa fase deve proporcionar contato com palavras significativas, leitura compartilhada, comparação entre nomes e observação das características da escrita. O professor pode explorar os nomes das crianças, listas de materiais, títulos de histórias e outros registros presentes no cotidiano da turma.

O objetivo não é exigir que a criança memorize palavras isoladas, mas criar oportunidades para que observe a escrita e comece a formular perguntas sobre sua organização.

HIPÓTESE SILÁBICA

Na hipótese silábica, a criança passa a estabelecer uma relação entre a escrita e as partes sonoras da palavra, frequentemente utilizando uma letra para representar cada sílaba pronunciada.

Essa representação pode ocorrer com letras que apresentam ou não correspondência sonora convencional com a sílaba representada. Em alguns casos, a criança utiliza uma letra que corresponde a um dos sons da palavra; em outros, escolhe caracteres sem essa relação.

Essa hipótese revela uma mudança importante na maneira como a criança compreende a escrita, pois indica que ela começa a considerar a dimensão sonora da linguagem na produção escrita.

O professor pode favorecer novas reflexões por meio de atividades de comparação entre palavras, análise dos sons iniciais e finais, exploração de nomes próprios e escrita de palavras conhecidas.

É fundamental evitar que essas atividades se transformem exclusivamente em exercícios mecânicos de separação silábica. A intenção deve ser possibilitar que a criança reflita sobre a relação entre aquilo que fala e aquilo que escreve.

HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA

Na hipótese silábico-alfabética, a criança começa a combinar diferentes formas de representação. Em algumas partes da palavra, utiliza uma letra para representar a sílaba; em outras, registra unidades sonoras menores, aproximando-se de uma representação mais completa dos sons da palavra.

Essa produção demonstra que a criança está reorganizando suas compreensões sobre o sistema de escrita e percebendo que uma única letra nem sempre é suficiente para representar todas as unidades sonoras presentes na palavra.

Nessa situação, o educador pode propor comparações entre a escrita infantil e outras formas de registro, promover a leitura de palavras conhecidas e incentivar a reflexão sobre as letras necessárias para representar os sons identificados.

As intervenções precisam partir da produção efetiva da criança, evitando a simples substituição de sua escrita pela forma convencional sem que haja oportunidade de compreender as diferenças.

HIPÓTESE ALFABÉTICA

Na hipótese alfabética, a criança compreende de maneira mais sistemática o princípio de que as letras representam unidades sonoras da linguagem. Isso representa um avanço importante na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Entretanto, alcançar uma compreensão alfabética não significa dominar todas as convenções ortográficas. A criança ainda pode apresentar dificuldades relacionadas à segmentação das palavras, à pontuação, às regularidades e irregularidades ortográficas e à produção de textos com organização adequada.

Por esse motivo, o trabalho pedagógico deve continuar oferecendo situações de leitura, escrita, revisão e reflexão sobre a língua. A alfabetização não termina com a compreensão inicial do princípio alfabético: ela envolve o desenvolvimento progressivo de conhecimentos necessários para ler e escrever com autonomia crescente.

Compreender essas hipóteses permite ao professor interpretar as produções infantis de maneira mais criteriosa, planejar intervenções específicas e acompanhar os avanços sem transformar as diferenças individuais em rótulos permanentes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O professor alfabetizador exerce papel fundamental na construção dos conhecimentos sobre a escrita. Sua atuação envolve planejar experiências, observar as produções das crianças, identificar dificuldades e organizar intervenções que favoreçam a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético.

Reconhecer que a criança constrói hipóteses não significa deixar a aprendizagem acontecer espontaneamente, sem ensino sistemático. Ao contrário, exige uma atuação pedagógica intencional, capaz de articular os conhecimentos prévios dos estudantes aos conteúdos que precisam aprender.

Soares (2020) destaca a importância de organizar o trabalho de alfabetização em articulação com as práticas de letramento. Dessa maneira, o professor pode desenvolver atividades voltadas à compreensão do sistema de escrita e, simultaneamente, garantir que a leitura e a produção textual estejam presentes em situações socialmente significativas.

Uma lista de compras, por exemplo, pode servir tanto para discutir a escrita de determinadas palavras quanto para compreender a função desse gênero textual. Da mesma forma, a produção de convites, bilhetes e legendas pode favorecer a reflexão sobre letras, sons, segmentação e organização textual.

A intervenção docente deve considerar aquilo que a criança já sabe e o que pode aprender com o apoio de perguntas, comparações, explicações e experiências adequadas. Em vez de apresentar imediatamente todas as respostas, o professor pode formular questionamentos que estimulem a observação e a análise.

Ao escrever a palavra “BONECA”, por exemplo, o educador pode convidar os estudantes a observar as letras utilizadas, comparar a palavra com outras conhecidas e identificar semelhanças sonoras. O objetivo é promover uma reflexão orientada, sem transformar a atividade em uma situação de constrangimento ou competição.

A observação sistemática das produções também contribui para o planejamento. Quando identifica estudantes que ainda não relacionam a escrita à dimensão sonora da palavra, o professor pode organizar situações que favoreçam essa compreensão. Para aqueles que já compreenderam o princípio alfabético, pode propor atividades voltadas à ortografia, à segmentação e à produção de textos.

Essas decisões devem considerar não apenas uma atividade isolada, mas o conjunto das experiências e dos registros produzidos ao longo do tempo. Dessa forma, o planejamento passa a responder às necessidades reais dos estudantes, em vez de se limitar à execução de sequências previamente definidas.

A mediação docente também envolve acolher as tentativas de escrita. Quando o estudante percebe que suas produções são consideradas oportunidades de aprendizagem, tende a encontrar melhores condições para experimentar, formular perguntas e revisar suas compreensões.

Assim, a atuação do professor alfabetizador articula conhecimento teórico, observação, planejamento e intervenção pedagógica, garantindo que a criança seja reconhecida como sujeito ativo da aprendizagem, sem abrir mão da responsabilidade escolar de ensinar.

O ERRO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM

No processo de alfabetização, as escritas que não correspondem à forma convencional são frequentemente interpretadas como erros que precisam ser corrigidos imediatamente. Entretanto, a análise dessas produções pode revelar informações importantes sobre o modo como a criança compreende o sistema alfabético.

Uma palavra escrita de maneira não convencional pode indicar que o estudante já identifica determinados sons, utiliza letras conhecidas ou procura estabelecer relações entre a oralidade e a escrita. Por isso, é necessário distinguir as produções que expressam hipóteses em construção daquelas que evidenciam dificuldades específicas que precisam ser trabalhadas.

A perspectiva psicogenética contribui para compreender que as crianças elaboram explicações sobre a escrita e que essas explicações podem ser modificadas diante de novas experiências. O erro, nessa perspectiva, não deve ser simplesmente ignorado, mas analisado como parte do processo de construção do conhecimento.

Isso não significa considerar todas as formas de escrita igualmente adequadas ou deixar de ensinar as convenções da língua. A escola precisa garantir que os estudantes avancem em direção à escrita convencional, oferecendo intervenções que os ajudem a compreender suas características.

A correção pedagógica torna-se mais produtiva quando permite à criança comparar sua produção com outras possibilidades, identificar diferenças e refletir sobre as razões pelas quais determinada escrita é convencionalmente utilizada.

Em uma atividade de escrita espontânea, por exemplo, o professor pode registrar as palavras produzidas pelos estudantes e utilizá-las posteriormente para discutir as relações entre sons e letras. A comparação de diferentes tentativas pode revelar conhecimentos compartilhados e dificuldades que merecem atenção.

Também é importante evitar práticas que exponham publicamente as dificuldades individuais. A aprendizagem da escrita envolve tentativas, revisões e descobertas, e o ambiente escolar precisa assegurar condições para que todos possam participar sem medo de constrangimentos.

O acompanhamento individualizado permite que o educador reconheça os avanços, mesmo quando ainda existem aspectos a desenvolver. Uma criança que passa a utilizar letras relacionadas aos sons das palavras demonstra uma mudança importante em sua compreensão, ainda que sua escrita não esteja convencionalizada.

Valorizar essas conquistas não significa reduzir as expectativas de aprendizagem, mas compreender que o ensino precisa partir dos conhecimentos existentes para promover novos avanços.

Dessa forma, o erro pode se tornar uma fonte de informação para o professor e uma oportunidade de reflexão para o estudante, contribuindo para uma alfabetização mais consciente e comprometida com a aprendizagem.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FAVORECER A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

A construção do sistema de escrita alfabética exige práticas pedagógicas diversificadas, planejadas de acordo com os conhecimentos dos estudantes e com os objetivos de aprendizagem. As atividades precisam promover situações de leitura e escrita que permitam às crianças observar, experimentar, comparar e refletir sobre a língua.

Uma possibilidade consiste em utilizar os nomes próprios como referência para o trabalho com a escrita. Os nomes fazem parte da identidade das crianças e oferecem oportunidades para observar letras, comparar palavras e reconhecer semelhanças e diferenças. A atividade pode ser ampliada com listas de nomes, identificação de letras iniciais e organização de palavras conhecidas.

Outra estratégia envolve a produção de listas, como materiais escolares, personagens de histórias, brinquedos ou alimentos. Essas atividades apresentam finalidades compreensíveis e permitem discutir a escrita de palavras em diferentes contextos.

Os jogos de linguagem também podem contribuir para o processo de alfabetização. Jogos de comparação entre palavras, identificação de sons iniciais, formação de palavras com letras móveis e exploração de rimas favorecem a atenção às características sonoras e gráficas da língua.

Essas propostas devem estar integradas a um planejamento mais amplo, evitando que a alfabetização se restrinja a atividades lúdicas sem objetivos definidos. O professor precisa identificar o conhecimento que pretende desenvolver e observar como as crianças participam das experiências.

A leitura diária de histórias constitui outra prática importante. Durante a leitura compartilhada, o educador pode explorar títulos, nomes de personagens, palavras recorrentes e relações entre texto e ilustração. A atividade contribui para a formação do leitor e amplia o contato das crianças com diferentes usos da linguagem escrita.

A produção coletiva de textos também permite que os estudantes participem da elaboração de registros, enquanto o professor atua como escriba e explicita decisões relacionadas à escrita. Ao produzir um bilhete ou um reconto coletivo, por exemplo, a turma pode discutir o que escrever, como organizar as informações e quais palavras utilizar.Para as crianças que ainda não compreenderam o princípio alfabético, é importante organizar situações que favoreçam a reflexão sobre as relações entre a fala e a escrita. Já aquelas que demonstram compreensão desse princípio podem avançar na leitura de textos, na produção escrita e na apropriação das convenções ortográficas.

O planejamento precisa ser flexível o suficiente para responder aos avanços observados, mas consistente na garantia dos conhecimentos essenciais. Isso significa combinar propostas coletivas com intervenções em pequenos grupos e acompanhamento individual, sempre que as condições institucionais permitirem.

A avaliação contínua das produções permite verificar se as estratégias utilizadas estão contribuindo para a aprendizagem. Quando uma proposta não produz os avanços esperados, o professor pode rever as atividades, modificar as intervenções e buscar novas formas de abordar o conteúdo.

Assim, as estratégias pedagógicas tornam-se mais eficazes quando articulam objetivos claros, participação ativa dos estudantes e observação permanente dos processos de aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

A apropriação do sistema de escrita alfabética precisa estar articulada à participação em práticas sociais de leitura e escrita. Essa compreensão permite superar a ideia de que primeiro a criança deve dominar todas as letras e somente depois pode participar de situações reais de leitura e produção textual.

Soares (2020) apresenta a importância de articular alfabetização e letramento, reconhecendo que esses processos possuem especificidades, mas precisam acontecer de maneira integrada no cotidiano escolar.

A alfabetização envolve a compreensão e a apropriação do sistema convencional de escrita, enquanto o letramento diz respeito à participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Essa distinção não significa que os processos devam ser organizados de maneira isolada.

Uma criança que participa da leitura de histórias, observa cartazes, produz listas coletivas e acompanha a escrita de bilhetes pode construir conhecimentos sobre as funções sociais da escrita enquanto desenvolve sua compreensão sobre o sistema alfabético.

O contato com diferentes gêneros textuais amplia as possibilidades de aprendizagem porque apresenta finalidades variadas para a leitura e a escrita. As crianças podem ler para conhecer uma história, consultar uma informação, acompanhar uma receita ou identificar orientações presentes em determinado material.

Da mesma maneira, podem escrever para comunicar uma mensagem, registrar uma descoberta, elaborar uma lista ou compartilhar uma experiência. Essas situações tornam o trabalho pedagógico mais significativo e contribuem para que a escrita seja compreendida como uma forma de comunicação e participação social.

A Base Nacional Comum Curricular orienta o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relacionados à leitura, à escrita e aos diferentes usos da linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Nesse contexto, cabe à escola organizar práticas que assegurem o ensino sistemático do sistema alfabético e a participação dos estudantes em experiências diversificadas de linguagem.

A articulação entre alfabetização e letramento também exige atenção às desigualdades de acesso à cultura escrita. Nem todas as crianças possuem as mesmas oportunidades de contato com livros, textos e materiais impressos fora da escola. Por isso, a instituição escolar precisa garantir experiências significativas para todos, sem pressupor que os conhecimentos necessários já foram adquiridos no ambiente familiar.

A formação de leitores e escritores demanda continuidade, diversidade de experiências e mediação docente qualificada. Dessa maneira, alfabetizar e letrar simultaneamente contribui para uma educação que reconhece a linguagem escrita como conhecimento escolar e como instrumento de participação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do sistema de escrita alfabética pelas crianças constitui um processo complexo, marcado por descobertas, formulação de hipóteses, tentativas e reorganização de conhecimentos. Compreender esse percurso é fundamental para que a alfabetização seja desenvolvida de maneira intencional, respeitosa e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky permitem reconhecer que as crianças participam ativamente da construção de conhecimentos sobre a escrita, elaborando explicações que se modificam à medida que vivenciam novas experiências. Essa compreensão amplia o olhar do professor sobre as produções infantis e evidencia a importância de analisar as escritas não convencionais como manifestações de conhecimentos em desenvolvimento.

As reflexões de Magda Soares contribuem para destacar que a apropriação do sistema alfabético precisa estar articulada às práticas sociais de leitura e escrita. Assim, o trabalho pedagógico deve combinar o ensino sistemático das relações entre letras e sons com experiências significativas que envolvam diferentes gêneros textuais e finalidades comunicativas.

Ao longo do artigo, destacou-se que o professor alfabetizador desempenha papel central na organização das experiências de aprendizagem. Sua atuação envolve observar, planejar, intervir, avaliar e reorganizar as práticas de acordo com os conhecimentos e as necessidades dos estudantes. O respeito aos diferentes percursos não significa ausência de objetivos ou redução das expectativas, mas compromisso com a criação de condições para que todas as crianças avancem.

Também foi evidenciado que os erros e as tentativas de escrita oferecem informações relevantes para compreender as hipóteses infantis. Quando analisadas pedagogicamente, essas produções ajudam a identificar avanços e dificuldades, permitindo intervenções mais adequadas e evitando práticas de correção que desconsiderem o processo de aprendizagem.

Conclui-se que uma alfabetização de qualidade exige articulação entre conhecimento teórico, planejamento pedagógico, práticas significativas e acompanhamento contínuo. Reconhecer as hipóteses infantis como parte do processo de construção da escrita permite ao professor compreender melhor seus estudantes e organizar experiências que favoreçam a apropriação do sistema alfabético.

Mais do que ensinar letras e palavras, alfabetizar significa criar oportunidades para que as crianças compreendam o funcionamento da escrita, desenvolvam autonomia e participem das práticas sociais de leitura e produção textual. Nesse percurso, cada hipótese, tentativa e descoberta pode contribuir para a construção de novos conhecimentos, desde que acompanhada de mediação pedagógica intencional e compromisso com o direito de aprender.

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.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS QUE AMPLIAM A LINGUAGEM E A IMAGINAÇÃO

AUTOR: EVA APARECIDA RODRIGUES COSTA

RESUMO

A contação de histórias constitui uma prática pedagógica significativa na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da criatividade e das interações sociais. Por meio das narrativas, as crianças ampliam seu repertório linguístico, entram em contato com diferentes experiências culturais e constroem sentidos sobre o mundo que as cerca. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental como mediador, organizando situações de escuta, diálogo e participação que valorizam as manifestações infantis e estimulam o interesse pela literatura. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento infantil, destacando suas possibilidades pedagógicas no cotidiano das creches e pré-escolas. A discussão considera a importância da literatura infantil, da oralidade e das interações na construção de experiências educativas significativas, em consonância com os princípios que orientam a Educação Infantil brasileira. Ressalta-se que a contação de histórias não deve ser compreendida apenas como atividade recreativa, mas como experiência cultural e educativa que favorece a expressão, a escuta, a imaginação e a formação de pequenos leitores. Conclui-se que a incorporação planejada das narrativas ao cotidiano escolar pode enriquecer as práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Contação de histórias. Educação Infantil. Linguagem oral. Imaginação. Literatura infantil.

ABSTRACT

Storytelling is a meaningful pedagogical practice in early childhood education, contributing to the development of oral language, imagination, creativity, and social interaction. Through narratives, children expand their linguistic repertoire, engage with different cultural experiences, and construct meanings about the world around them. In this context, teachers play an essential role as mediators by organizing listening, dialogue, and participation opportunities that value children's expressions and encourage their interest in literature. This article aims to reflect on the contributions of storytelling to child development, highlighting its pedagogical possibilities in daycare centers and preschools. The discussion considers the importance of children's literature, oral language, and social interactions in creating meaningful educational experiences, in accordance with the principles guiding early childhood education in Brazil. Storytelling is understood not merely as a recreational activity, but as a cultural and educational experience that promotes expression, attentive listening, imagination, and the development of young readers. The article concludes that the purposeful integration of storytelling into everyday school practices can enrich pedagogical experiences and contribute to children's holistic development.

Keywords: Storytelling. Early childhood education. Oral language. Imagination. Children's literature.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da educação básica, na qual as crianças vivenciam experiências essenciais para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e das relações sociais. Nesse contexto, a contação de histórias destaca-se como uma prática pedagógica que aproxima as crianças do universo literário, amplia suas possibilidades de expressão e contribui para a construção de conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo. Por meio das narrativas, os pequenos têm a oportunidade de ouvir, imaginar, interpretar, questionar e compartilhar experiências, desenvolvendo habilidades importantes para sua formação integral.

A contação de histórias vai além do entretenimento, pois possibilita experiências de aprendizagem que envolvem a oralidade, a escuta atenta, a ampliação do vocabulário e a construção de sentidos. Ao ouvir histórias, as crianças entram em contato com diferentes personagens, culturas, sentimentos e situações, estabelecendo relações com suas próprias vivências. Dessa maneira, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade de compreender diferentes perspectivas.

O professor desempenha um papel essencial nesse processo, atuando como mediador entre a criança e o texto literário. A escolha das histórias, a entonação da voz, os gestos, as expressões faciais e a organização do ambiente podem tornar a experiência mais significativa e favorecer o envolvimento infantil. Além disso, é importante que o educador proporcione momentos para que as crianças expressem suas opiniões, formulem perguntas, recontem narrativas e compartilhem interpretações, respeitando suas diferentes formas de participação.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, valorizando experiências que promovam a expressão, a participação e a construção de conhecimentos. Nesse sentido, a contação de histórias relaciona-se aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente aqueles ligados à convivência, à exploração e à expressão.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação na Educação Infantil, destacando suas possibilidades no cotidiano das creches e pré-escolas. Busca-se compreender como essa prática pode ser incorporada ao planejamento pedagógico de maneira intencional, respeitando as características e os interesses das crianças. Assim, considera-se que a valorização das narrativas e da literatura infantil pode fortalecer as experiências educativas, estimular o interesse pelos livros e contribuir para a formação de crianças participativas, criativas e capazes de construir significados por meio da linguagem.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois possibilita às crianças expressar sentimentos, comunicar necessidades, compartilhar experiências e construir conhecimentos por meio das interações sociais. Na Educação Infantil, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica que favorece o contato com diferentes formas de expressão oral, amplia o vocabulário e contribui para o desenvolvimento da capacidade de compreender e produzir narrativas.

Ao ouvir histórias, as crianças entram em contato com palavras, expressões e estruturas linguísticas que nem sempre fazem parte de suas conversas cotidianas. Esse contato amplia suas possibilidades comunicativas e favorece a compreensão de diferentes situações, personagens e acontecimentos. Além disso, as narrativas estimulam a curiosidade e criam oportunidades para que as crianças formulem perguntas, expressem opiniões e estabeleçam relações entre os acontecimentos apresentados e suas próprias experiências.

Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, a linguagem se desenvolve nas relações estabelecidas entre os sujeitos e participa da construção do pensamento. A contação de histórias, portanto, pode constituir uma experiência significativa quando realizada em um ambiente que favoreça a participação, o diálogo e a troca de conhecimentos entre crianças e adultos.

O professor exerce uma função importante nesse processo, pois sua maneira de narrar, utilizar a entonação da voz, explorar as ilustrações e incentivar a participação das crianças pode ampliar as possibilidades de compreensão e expressão. Durante a leitura, pode realizar pausas, formular perguntas abertas e convidar os pequenos a antecipar acontecimentos, identificar personagens e comentar situações presentes na narrativa.

O professor exerce uma função importante nesse processo, pois sua maneira de narrar, utilizar a entonação da voz, explorar as ilustrações e incentivar a participação das crianças pode ampliar as possibilidades de compreensão e expressão. Durante a leitura, pode realizar pausas, formular perguntas abertas e convidar os pequenos a antecipar acontecimentos, identificar personagens e comentar situações presentes na narrativa.

Essas intervenções precisam respeitar o interesse e o ritmo das crianças, evitando transformar a história em uma sequência excessiva de perguntas ou em um exercício de verificação de respostas corretas. O objetivo principal deve ser proporcionar uma experiência literária prazerosa, na qual a linguagem seja vivenciada de maneira significativa.

No caso dos bebês e das crianças bem pequenas, a contação de histórias também acontece por meio de gestos, olhares, vocalizações, movimentos corporais e expressões faciais. Livros com imagens expressivas, narrativas curtas, repetição de palavras e exploração de sons podem favorecer a atenção e a participação. Mesmo antes de desenvolverem a fala convencional, os bebês podem demonstrar interesse pelas narrativas e estabelecer interações com o adulto durante esses momentos.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância de experiências que possibilitem às crianças expressar ideias, sentimentos e vivências por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2018). Dessa forma, a contação de histórias deve integrar o planejamento pedagógico como uma oportunidade de ampliar as experiências linguísticas e fortalecer as interações na Educação Infantil.

A IMAGINAÇÃO, A CRIATIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POR MEIO DAS NARRATIVAS

A imaginação constitui uma dimensão importante do desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças criem possibilidades, transformem experiências e atribuam novos significados às situações vivenciadas. Na Educação Infantil, a contação de histórias oferece condições para que elas conheçam universos fictícios, acompanhem aventuras e construam representações próprias sobre personagens, lugares e acontecimentos.

As narrativas infantis apresentam situações que podem despertar curiosidade, surpresa, alegria, medo e empatia. Ao acompanhar os acontecimentos de uma história, a criança pode identificar-se com determinados personagens, questionar suas atitudes e imaginar diferentes desfechos. Essas experiências ampliam as possibilidades de interpretação e favorecem a expressão de sentimentos e ideias.

Vygotsky (2009) compreende a imaginação como uma atividade relacionada às experiências vividas pelo sujeito. Para o autor, a criação não surge de maneira isolada, mas se relaciona aos conhecimentos, às observações e às experiências acumuladas ao longo da vida. Nesse sentido, a literatura infantil oferece elementos para que as crianças ampliem seu repertório cultural e reorganizem suas experiências por meio da fantasia.

A contação de histórias pode ser enriquecida com recursos expressivos, como fantoches, objetos, imagens, músicas instrumentais e diferentes entonações de voz. Esses elementos, quando utilizados de maneira intencional, contribuem para criar ambientes envolventes e favorecer a participação das crianças. Entretanto, os recursos não devem ocupar o lugar central da experiência literária, pois a própria narrativa e o contato com a linguagem possuem grande potencial educativo.

Após a contação, o professor pode oferecer oportunidades para que as crianças desenhem personagens, recontem a história, dramatizem cenas ou inventem novos acontecimentos. Essas propostas permitem que expressem suas interpretações e estabeleçam relações entre a narrativa e suas experiências pessoais.

É importante compreender, contudo, que a construção de sentidos não acontece de maneira idêntica para todas as crianças. Uma mesma história pode despertar interpretações, lembranças e emoções diferentes, dependendo das experiências e dos conhecimentos de cada participante. Por isso, o educador deve acolher as manifestações infantis e evitar limitar a compreensão da narrativa a uma única interpretação previamente determinada.

A literatura também pode favorecer conversas sobre amizade, solidariedade, respeito às diferenças, convivência e resolução de conflitos. Essas discussões precisam surgir de maneira sensível, considerando o conteúdo da obra e as manifestações das crianças, sem transformar a leitura em uma atividade exclusivamente moralizante.

Ao reconhecer a imaginação como parte da aprendizagem, o professor amplia as possibilidades de organização das experiências educativas. A contação de histórias passa a constituir um espaço de criação, expressão e descoberta, no qual as crianças podem desenvolver sua criatividade e construir significados sobre o mundo que as cerca.

O PAPEL DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM HISTÓRIAS

A qualidade das experiências de contação de histórias na Educação Infantil está relacionada à intencionalidade pedagógica, à escolha das obras e à maneira como o professor organiza os momentos de leitura. Para que essa prática contribua efetivamente para o desenvolvimento infantil, é necessário considerar a faixa etária, os interesses, as necessidades e as experiências culturais das crianças.

A seleção dos livros deve valorizar a qualidade literária, a diversidade de personagens, a riqueza das ilustrações e a adequação das narrativas às possibilidades de compreensão do grupo. É importante oferecer obras que apresentem diferentes culturas, formas de organização familiar, características físicas e experiências sociais, favorecendo o respeito à diversidade e ampliando o repertório cultural infantil.

O professor também precisa organizar espaços acolhedores, nos quais as crianças possam visualizar as ilustrações, ouvir a narrativa e participar sem dificuldades. Tapetes, almofadas, estantes acessíveis e livros disponíveis para exploração podem contribuir para aproximar as crianças da literatura. Mais importante do que dispor de materiais sofisticados é garantir que os livros estejam presentes no cotidiano e possam ser explorados de maneira frequente.

A contação de histórias não deve ocorrer somente em datas comemorativas ou como atividade destinada a preencher o tempo. Sua presença regular no planejamento possibilita que as crianças construam familiaridade com os livros, reconheçam personagens, antecipem acontecimentos e desenvolvam interesse pelas narrativas.

A Base Nacional Comum Curricular destaca as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e estabelece direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). A contação de histórias dialoga com esses princípios quando permite que as crianças participem ativamente, compartilhem interpretações e explorem diferentes possibilidades de expressão.

Nacional Comum Curricular destaca as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e estabelece direitos de aprendizagem que envolvem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). A contação de histórias dialoga com esses princípios quando permite que as crianças participem ativamente, compartilhem interpretações e explorem diferentes possibilidades de expressão.

Outra dimensão importante é a participação das famílias. A escola pode incentivar a circulação de livros entre a instituição e as residências, promover encontros literários e compartilhar sugestões de leitura. Essas iniciativas contribuem para ampliar o acesso à literatura e fortalecer as relações entre família e escola, sem atribuir às famílias a responsabilidade exclusiva pela formação leitora.

O planejamento das atividades também deve considerar as diferentes formas de participação. Algumas crianças podem demonstrar interesse em falar sobre a história, enquanto outras preferem observar, apontar imagens, movimentar-se ou expressar suas impressões por meio de desenhos. Cabe ao professor reconhecer essas manifestações e oferecer condições para que todas participem conforme suas possibilidades.

A avaliação dessas experiências pode ocorrer por meio da observação das interações, das perguntas formuladas, das manifestações de interesse e das formas pelas quais as crianças retomam elementos das narrativas. Esses registros auxiliam o educador a compreender os interesses do grupo e a planejar novas experiências literárias.

Portanto, a contação de histórias exige mais do que a leitura ocasional de um livro. Trata-se de uma prática pe

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias constitui uma prática pedagógica significativa na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da criatividade e das interações sociais. Ao longo deste artigo, foi possível refletir sobre a importância das narrativas no cotidiano das creches e pré-escolas, compreendendo que o contato com a literatura infantil amplia as experiências culturais das crianças e favorece a construção de conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo.

Observou-se que ouvir histórias possibilita às crianças ampliar o vocabulário, desenvolver a capacidade de escuta, expressar sentimentos e construir interpretações sobre diferentes situações. Além disso, as narrativas despertam a curiosidade, estimulam a imaginação e criam oportunidades para que os pequenos compartilhem experiências, formulem perguntas e desenvolvam diferentes formas de comunicação. Dessa maneira, a literatura infantil ultrapassa a dimensão recreativa e assume um importante papel educativo na formação integral da criança.

O professor desempenha uma função essencial nesse processo, pois sua atuação como mediador favorece a aproximação entre as crianças e o universo literário. A escolha criteriosa das obras, a organização dos espaços, a expressividade durante a narração e o incentivo à participação infantil contribuem para tornar as experiências de leitura mais significativas. Nesse sentido, é fundamental que a contação de histórias esteja integrada ao planejamento pedagógico e seja realizada de maneira contínua, respeitando as características, os interesses e os diferentes ritmos de aprendizagem.

Destaca-se, ainda, a importância de reconhecer as múltiplas formas pelas quais as crianças participam das experiências literárias. Os gestos, os olhares, as vocalizações, os desenhos, as perguntas e as tentativas de reconto constituem manifestações que precisam ser valorizadas pelo educador. Essa compreensão é especialmente relevante no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, que estabelecem relações com as histórias por meio de diferentes linguagens, mesmo antes de desenvolverem plenamente a comunicação oral.

A articulação entre a contação de histórias e os princípios da Base Nacional Comum Curricular reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação, a expressão, a exploração e a convivência. Ao garantir o acesso aos livros e à diversidade de narrativas, a instituição de Educação Infantil contribui para democratizar as experiências culturais e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

.

Conclui-se que a contação de histórias representa uma possibilidade pedagógica indispensável para enriquecer o cotidiano educativo, fortalecer os vínculos entre crianças e educadores e despertar o interesse pela literatura desde a primeira infância. Investir nessa prática significa reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e capaz de construir sentidos por meio da linguagem. Portanto, cabe aos profissionais da Educação Infantil promover experiências literárias acolhedoras, diversificadas e intencionais, assegurando que as histórias ocupem um lugar significativo na formação de pequenos leitores e no desenvolvimento integral das crianças

REFERÊNCIAS

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

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

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

RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.

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

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

INFÂNCIAS PLURAIS: O DESAFIO DE CONSTRUIR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE RESPEITEM AS DIFERENÇAS

AUTOR: TABATA ALVES FERREIRA

RESUMO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para a construção da identidade, do pertencimento e do respeito à diversidade. Nesse contexto, reconhecer a pluralidade das infâncias significa compreender que cada criança possui experiências, histórias, características, culturas e formas próprias de se relacionar com o mundo. As práticas pedagógicas precisam considerar essas diferenças como elementos constitutivos do processo educativo, garantindo oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios de construir práticas pedagógicas que respeitem a diversidade na Educação Infantil, considerando aspectos culturais, sociais, étnico-raciais e relacionados às diferentes necessidades de aprendizagem. A discussão destaca a importância da formação docente, da organização dos ambientes educativos, da seleção de materiais pedagógicos representativos e da valorização das experiências infantis. Também enfatiza a necessidade de superar estereótipos e práticas excludentes, promovendo relações baseadas no respeito, na equidade e na valorização das diferenças. Conclui-se que uma Educação Infantil comprometida com as infâncias plurais exige planejamento intencional, reflexão permanente e ações pedagógicas que reconheçam cada criança como sujeito de direitos, capaz de participar ativamente da construção de conhecimentos e relações sociais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Diversidade. Inclusão. Infâncias plurais. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Early childhood education is a fundamental stage in the development of identity, belonging, and respect for diversity. In this context, recognizing the plurality of childhoods means understanding that each child has unique experiences, backgrounds, cultural identities, characteristics, and ways of interacting with the world. Pedagogical practices must consider these differences as essential elements of the educational process, ensuring opportunities for participation, learning, and development for all children. This article aims to reflect on the challenges of developing pedagogical practices that respect diversity in early childhood education, considering cultural, social, ethnic-racial, and learning-related differences. The discussion highlights the importance of teacher education, the organization of educational environments, the selection of representative teaching materials, and the appreciation of children's experiences. It also emphasizes the need to overcome stereotypes and exclusionary practices by promoting relationships based on respect, equity, and the appreciation of differences. The article concludes that early childhood education committed to diverse childhoods requires intentional planning, ongoing reflection, and pedagogical actions that recognize every child as a rights-bearing individual who can actively participate in the construction of knowledge and social relationships.

Keywords: Early childhood education. Diversity. Inclusion. Plural childhoods. Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial da educação básica, marcada por experiências que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de suas identidades individuais e coletivas. Nesse período, as interações sociais, as brincadeiras e as vivências cotidianas possibilitam que os pequenos conheçam a si mesmos, estabeleçam vínculos e descubram diferentes formas de compreender o mundo. Entretanto, para que essas experiências sejam efetivamente educativas, é fundamental reconhecer que as infâncias são plurais e que cada criança possui características, histórias, culturas, necessidades e formas próprias de aprender e se expressar.

A pluralidade das infâncias está relacionada às diferentes condições sociais, culturais, econômicas, familiares e históricas nas quais as crianças estão inseridas. Dessa maneira, não existe uma única forma de vivenciar a infância, pois as experiências infantis são construídas nas relações com a família, a comunidade, a escola e a sociedade. Reconhecer essa diversidade exige que as instituições educativas desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças, a valorização das identidades e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, a Educação Infantil precisa superar concepções que tratam todas as crianças como se apresentassem as mesmas experiências, interesses e necessidades. A adoção de práticas padronizadas pode desconsiderar particularidades importantes e dificultar a participação de determinados grupos. Por isso, o trabalho pedagógico deve contemplar diferentes manifestações culturais, valorizar as características individuais e promover oportunidades para que todas as crianças se sintam acolhidas, representadas e pertencentes ao ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil e estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados a todas as crianças. Essa orientação reforça a necessidade de organizar experiências que possibilitem a convivência, a participação, a exploração, a expressão e o conhecimento de si, respeitando as diferentes formas de ser e viver a infância.

Além disso, a construção de uma educação comprometida com a diversidade requer atenção às questões étnico-raciais, à inclusão de crianças com deficiência, às diferenças culturais e às distintas configurações familiares. A escolha de livros, brinquedos, imagens e outros materiais pedagógicos também precisa contribuir para ampliar a representatividade e combater preconceitos desde os primeiros anos de vida.

O professor desempenha papel fundamental nesse processo, pois suas concepções sobre infância e diversidade influenciam diretamente as relações estabelecidas e as oportunidades oferecidas às crianças. A formação continuada, a reflexão sobre as práticas cotidianas e o planejamento intencional são elementos importantes para identificar barreiras à participação e construir ambientes educativos acolhedores.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios de construir práticas pedagógicas que respeitem as diferenças na Educação Infantil, considerando a diversidade cultural, social, étnico-racial e as diferentes necessidades de aprendizagem. Busca-se discutir a importância da atuação docente na promoção de experiências inclusivas, equitativas e significativas, compreendendo que respeitar as infâncias plurais significa reconhecer cada criança como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio desenvolvimento.

A PLURALIDADE DAS INFÂNCIAS E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender a pluralidade das infâncias significa reconhecer que as crianças vivenciam essa etapa da vida de maneiras distintas, influenciadas por fatores culturais, sociais, econômicos, históricos e familiares. Cada criança constrói sua identidade a partir das experiências que vivencia, das relações que estabelece e dos contextos dos quais participa. Por isso, a Educação Infantil precisa considerar a diversidade como uma característica constitutiva da sociedade e não como um obstáculo ao processo educativo.

A infância não pode ser compreendida apenas como uma fase universal, marcada por experiências idênticas para todos os sujeitos. As condições de vida, as tradições culturais, as formas de organização familiar, as características territoriais e as oportunidades de acesso aos direitos sociais interferem diretamente nas experiências infantis. Reconhecer essas diferenças é fundamental para que a escola desenvolva práticas pedagógicas que respeitem as particularidades das crianças e ampliem suas possibilidades de participação.

Nesse sentido, Sarmento (2005) contribui para a compreensão das crianças como sujeitos sociais que participam da construção da cultura e produzem formas próprias de interpretar a realidade. Essa perspectiva permite superar concepções que consideram as crianças apenas como receptoras das orientações dos adultos, reconhecendo sua capacidade de expressar opiniões, estabelecer relações e atribuir significados às experiências cotidianas.

Na Educação Infantil, essa compreensão exige que os educadores observem atentamente as manifestações infantis e reconheçam que as diferenças aparecem nas brincadeiras, na linguagem, nos interesses, nas interações e nas formas de expressão. Uma criança pode trazer conhecimentos relacionados às tradições de sua família, enquanto outra apresenta experiências culturais distintas. Essas vivências podem enriquecer o cotidiano educativo quando são acolhidas e valorizadas no planejamento pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, contemplando a autonomia, a responsabilidade, os direitos de cidadania, a criticidade, a sensibilidade, a criatividade e a liberdade de expressão (BRASIL, 2009). Esses princípios reforçam a necessidade de construir ambientes nos quais as crianças possam conviver com as diferenças e aprender a respeitar diferentes formas de ser, pensar e viver.O respeito à pluralidade também exige atenção às desigualdades que atravessam a sociedade. Nem todas as crianças possuem as mesmas oportunidades de acesso a bens culturais, espaços de lazer, serviços públicos e condições adequadas de desenvolvimento. A escola, portanto, precisa reconhecer essas desigualdades sem transformar as diferenças em justificativas para expectativas reduzidas de aprendizagem.

Outro aspecto importante consiste em evitar a reprodução de estereótipos e preconceitos nas práticas cotidianas. Comentários depreciativos, representações limitadas nos materiais pedagógicos e a ausência de determinadas culturas nas atividades escolares podem comprometer o sentimento de pertencimento das crianças. Por isso, é necessário selecionar livros, brinquedos, imagens e propostas que representem a diversidade humana de maneira respeitosa.

A valorização das infâncias plurais implica, assim, reconhecer cada criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e participante ativo das experiências educativas. Ao considerar as diferenças como parte da realidade escolar, a Educação Infantil amplia as possibilidades de convivência, aprendizagem e desenvolvimento, contribuindo para a formação de relações mais respeitosas e democráticas desde os primeiros anos de vida.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ESTRATÉGIAS PARA VALORIZAR A DIVERSIDADE

A construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças exige planejamento, sensibilidade e reflexão permanente por parte dos profissionais da Educação Infantil. Não basta reconhecer que as crianças são diferentes; é necessário transformar esse reconhecimento em ações concretas que assegurem participação, aprendizagem e pertencimento a todos os integrantes do grupo.

O professor desempenha papel fundamental nesse processo, pois suas concepções sobre infância, aprendizagem e diversidade influenciam a maneira como organiza os espaços, seleciona os materiais, propõe atividades e estabelece relações com as crianças. Uma prática pedagógica inclusiva parte da observação das necessidades e dos interesses infantis, procurando oferecer diferentes possibilidades de participação sem estabelecer padrões únicos de comportamento ou aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular destaca que as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes da Educação Infantil e que os direitos de aprendizagem devem ser assegurados a todas as crianças (BRASIL, 2018). Dessa forma, o planejamento precisa contemplar experiências que promovam a convivência, a exploração, a expressão e a participação, considerando as características individuais e coletivas do grupo.

Uma estratégia importante consiste em diversificar os materiais pedagógicos. Livros com personagens de diferentes origens étnico-raciais, brinquedos que representem a diversidade humana, imagens de diferentes configurações familiares e propostas que valorizem culturas variadas contribuem para ampliar o repertório das crianças. Esses recursos também favorecem o reconhecimento de identidades e ajudam a questionar representações estereotipadas.

A educação antirracista deve integrar o cotidiano da Educação Infantil, e não aparecer apenas em datas comemorativas. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da educação básica, enquanto a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para incluir a história e a cultura dos povos indígenas. A valorização desses conhecimentos contribui para reconhecer a participação histórica e cultural desses grupos e combater manifestações de discriminação.

A inclusão de crianças com deficiência também requer ações pedagógicas que eliminem barreiras à participação. Isso envolve organizar espaços acessíveis, adaptar materiais quando necessário, diversificar as formas de comunicação e oferecer apoio de acordo com as necessidades de cada criança. A perspectiva inclusiva não consiste em separar os estudantes das experiências coletivas, mas em garantir condições para que todos participem das atividades com dignidade e respeito.

Outra estratégia relevante é valorizar as experiências culturais das famílias. Conversas, relatos, músicas, brincadeiras tradicionais e histórias compartilhadas podem enriquecer o currículo e aproximar a instituição das comunidades às quais as crianças pertencem. Essa participação deve ocorrer de maneira acolhedora, sem hierarquizar culturas ou pressupor que todas as famílias tenham os mesmos costumes e possibilidades de envolvimento.

A organização dos ambientes também merece atenção. Espaços flexíveis, materiais acessíveis e oportunidades variadas de exploração favorecem a autonomia e permitem que as crianças participem de acordo com seus interesses e possibilidades. Ao mesmo tempo, o educador precisa observar as interações e intervir diante de situações de exclusão, discriminação ou desrespeito, promovendo diálogos adequados à faixa etária.A formação continuada dos profissionais é indispensável para sustentar essas práticas. O estudo dos documentos curriculares, a discussão de situações cotidianas e a análise dos materiais utilizados ajudam a identificar preconceitos, rever concepções e construir estratégias mais equitativas. A reflexão coletiva também permite compreender que a inclusão e o respeito à diversidade são responsabilidades institucionais, e não apenas iniciativas individuais.

Portanto, práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que reconhecem as diferenças, enfrentam as desigualdades e asseguram oportunidades reais de participação. Ao organizar experiências diversificadas e estabelecer relações baseadas no respeito, a Educação Infantil contribui para que as crianças desenvolvam o sentimento de pertencimento, aprendam a conviver com a diversidade e construam conhecimentos em um ambiente acolhedor e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa, pois é nesse período que as crianças vivenciam importantes experiências de socialização, desenvolvem suas identidades e começam a compreender as relações estabelecidas com o mundo. Nesse contexto, reconhecer as infâncias plurais significa compreender que cada criança possui uma história, uma cultura, características e necessidades próprias, que devem ser respeitadas e valorizadas nas práticas pedagógicas.

Ao longo deste artigo, destacou-se a importância de construir propostas educativas que reconheçam a diversidade como parte integrante do cotidiano escolar. As diferenças culturais, sociais, étnico-raciais e individuais não devem ser consideradas obstáculos à aprendizagem, mas elementos que enriquecem as experiências coletivas e ampliam as possibilidades de convivência. Para isso, é necessário superar práticas padronizadas que desconsideram as particularidades das crianças e podem contribuir para a reprodução de desigualdades.

Nesse sentido, o professor assume uma responsabilidade essencial na construção de ambientes acolhedores, acessíveis e representativos. A escolha de livros, brinquedos, imagens e materiais pedagógicos que contemplem diferentes culturas e identidades contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento e ampliar o repertório cultural infantil. Da mesma forma, a promoção de práticas inclusivas e antirracistas precisa estar presente no planejamento cotidiano, favorecendo o respeito às diferenças e o enfrentamento de atitudes discriminatórias desde a primeira infância.

Outro aspecto importante refere-se à formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. A reflexão sobre as próprias práticas, o estudo dos documentos orientadores e o diálogo entre os educadores possibilitam identificar barreiras à participação, rever concepções e desenvolver estratégias que atendam às necessidades de todas as crianças. A parceria com as famílias também contribui para reconhecer diferentes experiências culturais e fortalecer a relação entre a instituição educativa e a comunidade.

Conclui-se que respeitar as infâncias plurais exige mais do que reconhecer a existência das diferenças: requer ações pedagógicas intencionais que garantam participação, acessibilidade, representatividade e igualdade de oportunidades. A Educação Infantil deve constituir um espaço no qual todas as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, tenham suas identidades valorizadas e encontrem condições para aprender, brincar, expressar-se e conviver.

Portanto, construir práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade representa um compromisso ético, social e educativo. Ao valorizar as múltiplas formas de viver a infância, a escola contribui para a formação de crianças mais conscientes da importância do respeito, da solidariedade e da convivência democrática, fortalecendo uma educação que reconhece e valoriza cada criança em sua singularidade.

R**EFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

RASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005.

A ATIVIDADE FÍSICA NA ADOLESCÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A QUALIDADE DE VIDA

AUTOR: GABRIELA BURGHESI DE FREITAS

RESUMO

A atividade física desempenha um papel fundamental na promoção da saúde e da qualidade de vida durante a adolescência, período marcado por intensas transformações físicas, psicológicas e sociais. A prática regular de exercícios e atividades corporais contribui para o desenvolvimento das capacidades motoras, o fortalecimento do sistema musculoesquelético, a manutenção da saúde cardiovascular e a construção de hábitos saudáveis. Além dos benefícios físicos, o movimento pode favorecer o bem-estar emocional, a autoestima, a socialização e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Entretanto, fatores como o uso excessivo de dispositivos eletrônicos, a redução das oportunidades de lazer ativo, as dificuldades de acesso a espaços adequados e a falta de motivação podem dificultar a participação dos adolescentes em atividades físicas. Nesse contexto, a escola assume uma função importante na formação de hábitos saudáveis, especialmente por meio das aulas de Educação Física e de propostas pedagógicas inclusivas, diversificadas e adequadas às necessidades dos estudantes. Este artigo tem como objetivo discutir a contribuição da atividade física para a qualidade de vida na adolescência, considerando suas dimensões físicas, psicológicas e sociais, bem como o papel da escola e dos professores na promoção de práticas corporais regulares. Conclui-se que incentivar a atividade física nessa etapa da vida representa uma possibilidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos adolescentes e para a construção de uma relação mais consciente e positiva com a saúde.

Palavras-chave: Atividade física. Adolescência. Qualidade de vida. Educação Física escolar. Saúde.

ABSTRACT

Physical activity plays a fundamental role in promoting health and quality of life during adolescence, a period marked by significant physical, psychological, and social changes. Regular exercise and bodily activities contribute to the development of motor skills, the strengthening of the musculoskeletal system, the maintenance of cardiovascular health, and the establishment of healthy habits. In addition to physical benefits, movement can promote emotional well-being, self-esteem, social interaction, and the development of social and emotional skills. However, factors such as excessive use of electronic devices, fewer opportunities for active leisure, limited access to suitable spaces, and lack of motivation may hinder adolescents' participation in physical activities. In this context, schools play an important role in developing healthy habits, particularly through Physical Education classes and inclusive, diverse pedagogical approaches suited to students' needs. This article aims to discuss the contribution of physical activity to quality of life during adolescence, considering its physical, psychological, and social dimensions, as well as the role of schools and teachers in encouraging regular physical activity. It concludes that promoting physical activity during this stage of life can contribute to adolescents' overall development and help them establish a more conscious and positive relationship with health.

Keywords: Physical activity. Adolescence. Quality of life. School Physical Education. Health.

INTRODUÇÃO

A adolescência é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, caracterizada por intensas transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Nesse período, os indivíduos constroem sua identidade, ampliam suas relações interpessoais e desenvolvem hábitos que podem influenciar suas condições de saúde ao longo da vida. Nesse contexto, a atividade física assume um papel relevante, pois contribui para o desenvolvimento corporal, o bem-estar psicológico e a melhoria da qualidade de vida. Incentivar a participação dos adolescentes em práticas corporais diversificadas constitui, portanto, uma importante estratégia de promoção da saúde e de prevenção do sedentarismo.

A prática regular de atividade física está associada a diversos benefícios, incluindo a melhora da capacidade cardiorrespiratória, o fortalecimento muscular e ósseo, o desenvolvimento da coordenação motora e a manutenção de um peso corporal saudável. Além dos aspectos físicos, movimentar-se também pode favorecer a autoestima, reduzir sintomas de ansiedade e contribuir para a regulação emocional. As atividades esportivas, os jogos coletivos, a dança, as caminhadas, o ciclismo e outras manifestações corporais oferecem oportunidades de convivência, cooperação e respeito às diferenças, favorecendo o desenvolvimento social dos adolescentes.

Entretanto, a participação dos jovens em atividades físicas pode ser influenciada por diferentes fatores sociais, culturais e ambientais. O uso prolongado de dispositivos eletrônicos, a preferência por atividades sedentárias, a falta de espaços públicos adequados, as limitações econômicas e a ausência de incentivo familiar ou escolar podem dificultar a adoção de um estilo de vida ativo. Também é necessário considerar que experiências negativas relacionadas ao desempenho esportivo, à aparência corporal ou à exposição diante dos colegas podem afastar alguns estudantes das práticas corporais. Por esse motivo, as iniciativas de promoção da atividade física devem respeitar as características individuais e oferecer experiências acessíveis, acolhedoras e diversificadas.

Nesse cenário, a escola desempenha uma função importante na formação de hábitos saudáveis. As aulas de Educação Física possibilitam que os estudantes conheçam diferentes práticas corporais, compreendam a importância do movimento e desenvolvam atitudes relacionadas ao autocuidado e à convivência coletiva. Para isso, é fundamental que o planejamento pedagógico não se limite à valorização do rendimento esportivo, mas contemple a participação de todos, o prazer em movimentar-se, a cooperação e o reconhecimento das diferentes habilidades. O professor de Educação Física, nesse processo, atua como mediador da aprendizagem e pode contribuir para que os adolescentes compreendam a atividade física como parte de uma vida equilibrada e saudável.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição da atividade física para a qualidade de vida na adolescência, considerando seus benefícios físicos, psicológicos e sociais, além das possibilidades de atuação da escola e do professor de Educação Física na promoção de hábitos ativos. A discussão fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, baseada em estudos e documentos relacionados à atividade física, à saúde e à educação. Busca-se, assim, refletir sobre estratégias que favoreçam a participação dos adolescentes em práticas corporais regulares e contribuam para seu desenvolvimento integral.

DESENVOLVIMENTO

A ATIVIDADE FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA ADOLESCÊNCIA

A atividade física constitui um componente importante do desenvolvimento integral durante a adolescência, pois contribui para o aprimoramento das capacidades físicas, motoras, cognitivas e sociais. Nessa fase da vida, o organismo passa por mudanças significativas relacionadas ao crescimento, à maturação biológica e à reorganização das relações sociais. A prática regular de movimentos corporais permite que os adolescentes desenvolvam maior consciência sobre o próprio corpo, aprimorem suas habilidades motoras e construam hábitos que favoreçam a saúde. Nesse sentido, a atividade física deve ser compreendida não apenas como exercício voltado ao condicionamento físico, mas como uma experiência que integra diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Entre os principais benefícios físicos da atividade regular estão a melhora da resistência cardiorrespiratória, o fortalecimento dos músculos e dos ossos, o desenvolvimento da flexibilidade e o aprimoramento da coordenação motora.

Essas capacidades são importantes para a realização das atividades cotidianas e para a participação em diferentes práticas esportivas e recreativas. Além disso, experiências corporais diversificadas possibilitam que os adolescentes reconheçam suas habilidades, identifiquem seus limites e desenvolvam maior autonomia na escolha de atividades compatíveis com suas necessidades e interesses. Para que esses benefícios sejam alcançados, é importante que as práticas sejam adequadas à faixa etária, às condições individuais e às recomendações de saúde.

A Organização Mundial da Saúde destaca a importância da atividade física para crianças e adolescentes, recomendando que aqueles entre 5 e 17 anos realizem, em média, pelo menos 60 minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa ao longo da semana. A organização também enfatiza a relevância de atividades vigorosas e de fortalecimento muscular e ósseo em pelo menos três dias da semana. Essas recomendações reforçam a necessidade de criar oportunidades para que os jovens se movimentem em diferentes contextos, incluindo a escola, o ambiente familiar, os espaços públicos e as atividades de lazer. A participação não precisa se restringir aos esportes tradicionais, podendo incluir caminhadas, brincadeiras ativas, dança, ciclismo e outras experiências corporais.

Além dos benefícios físicos, a atividade física pode favorecer aspectos importantes do desenvolvimento psicológico. A adolescência é marcada pela construção da identidade, pela busca de pertencimento e pela necessidade de desenvolver maior segurança nas relações sociais. Nesse contexto, participar de atividades corporais prazerosas pode contribuir para a autoestima, a percepção de competência e a confiança nas próprias capacidades. A realização de objetivos individuais e coletivos também oferece oportunidades para aprender a lidar com desafios, frustrações e conquistas. Entretanto, é importante que essas experiências ocorram em ambientes acolhedores, sem cobranças excessivas ou comparações que desvalorizem os estudantes com diferentes níveis de habilidade.

A dimensão social do movimento também merece destaque. Jogos coletivos, danças, circuitos motores e atividades cooperativas criam situações de interação nas quais os adolescentes podem exercitar a comunicação, o respeito às regras, a empatia e a resolução de conflitos.

Quando organizadas de maneira inclusiva, essas práticas favorecem o reconhecimento das diferenças e ampliam as possibilidades de participação. A Educação Física escolar pode, assim, contribuir para a construção de relações mais respeitosas, desde que o professor planeje atividades que valorizem a colaboração e não transformem o desempenho físico em critério de exclusão.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação de hábitos que podem permanecer na vida adulta. Adolescentes que encontram oportunidades positivas de participação em atividades físicas podem desenvolver maior interesse pela manutenção de um estilo de vida ativo. Por essa razão, a promoção do movimento deve ir além da execução de exercícios durante as aulas, envolvendo também a compreensão dos benefícios da atividade física, a identificação de barreiras à participação e a reflexão sobre escolhas cotidianas relacionadas à saúde. A família, a escola e a comunidade possuem responsabilidades complementares na criação de condições que facilitem essas experiências.

Portanto, compreender a atividade física como parte do desenvolvimento integral significa reconhecer que seus efeitos não se limitam às capacidades corporais. O movimento pode contribuir para a saúde, a autonomia, a socialização e a formação de hábitos saudáveis, desde que seja promovido de forma segura, acessível e adequada às necessidades dos adolescentes. Cabe à escola, especialmente por meio da Educação Física, ampliar as oportunidades de vivência corporal e incentivar uma relação positiva com a prática de atividades físicas, respeitando a diversidade e valorizando o desenvolvimento de cada estudante.

OS BENEFÍCIOS FÍSICOS, PSICOLÓGICOS E SOCIAIS DA PRÁTICA REGULAR DE ATIVIDADES FÍSICAS

A prática regular de atividades físicas apresenta benefícios que abrangem diferentes dimensões da saúde e do desenvolvimento humano. Durante a adolescência, esses benefícios adquirem importância particular, uma vez que os jovens vivenciam mudanças corporais, emocionais e sociais que influenciam a construção de sua identidade e a maneira como se relacionam consigo mesmos e com o ambiente. A participação em atividades físicas pode contribuir para a manutenção da saúde, o desenvolvimento de habilidades, o fortalecimento da autoestima e a ampliação das relações interpessoais.

Para isso, é necessário considerar as características individuais dos adolescentes e promover experiências que respeitem seus interesses, suas limitações e suas necessidades.

No âmbito físico, a atividade regular contribui para o aprimoramento da capacidade cardiorrespiratória, o fortalecimento muscular e ósseo, a melhora da coordenação motora e o desenvolvimento da resistência e da flexibilidade. Essas adaptações favorecem a realização das atividades cotidianas e podem auxiliar na prevenção de fatores de risco associados a doenças crônicas não transmissíveis. A prática de movimentos corporais também representa uma oportunidade para reduzir o tempo dedicado a comportamentos sedentários, especialmente quando os adolescentes encontram alternativas de lazer ativo que sejam acessíveis e prazerosas. Entretanto, a promoção da saúde não deve estar associada exclusivamente à aparência física ou ao controle do peso, mas à valorização do bem-estar, da funcionalidade corporal e da qualidade de vida.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre atividade física e saúde mental. A adolescência pode envolver situações de insegurança, pressão social, dificuldades de relacionamento e preocupações relacionadas ao desempenho escolar e à aparência corporal. Nesse contexto, a participação em práticas físicas pode contribuir para a regulação emocional, a redução do estresse e a percepção de bem-estar. Atividades como caminhadas, dança, natação, ciclismo e esportes coletivos podem proporcionar momentos de prazer, expressão e descontração. Contudo, é importante compreender que a atividade física não substitui o acompanhamento profissional quando existem problemas de saúde mental, devendo ser considerada parte de um conjunto mais amplo de cuidados e ações de promoção da saúde.

A autoestima também pode ser favorecida quando os adolescentes participam de experiências corporais nas quais percebem seus progressos e reconhecem suas capacidades. Aprender um novo movimento, superar uma dificuldade ou colaborar para a realização de uma atividade coletiva pode fortalecer a confiança e o sentimento de pertencimento. Para que isso aconteça, é fundamental que as práticas sejam organizadas sem humilhações, comparações excessivas ou exposição dos estudantes a situações constrangedoras. O professor deve reconhecer que os adolescentes apresentam diferentes níveis de habilidade e que o desenvolvimento corporal ocorre de maneira particular para cada indivíduo. Valorizar o esforço, a participação e a evolução pessoal pode tornar as experiências mais significativas.

Na dimensão social, as atividades físicas oferecem oportunidades para desenvolver habilidades de convivência e ampliar as relações entre os adolescentes. Os jogos coletivos, por exemplo, exigem comunicação, cooperação, respeito às regras e tomada de decisões. Durante essas experiências, os estudantes podem aprender a lidar com divergências, reconhecer a importância do trabalho em equipe e compreender que a participação de cada integrante contribui para os objetivos comuns.

As atividades cooperativas também podem favorecer a inclusão daqueles que não possuem experiência esportiva ou apresentam dificuldades em determinadas habilidades motoras. Dessa maneira, a Educação Física pode contribuir para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e respeitosos.

A prática de atividades físicas também pode influenciar a organização da rotina e a adoção de comportamentos relacionados ao autocuidado. Quando compreendem os benefícios do movimento, os adolescentes têm a oportunidade de refletir sobre suas escolhas cotidianas e buscar um equilíbrio entre estudo, lazer, descanso e atividade física. Essa compreensão deve incluir a importância do sono adequado, da alimentação equilibrada, da hidratação e do respeito aos sinais do próprio corpo. A promoção de hábitos saudáveis depende, portanto, de uma abordagem integrada, que considere as diferentes condições de vida dos jovens e não atribua exclusivamente a eles a responsabilidade por todas as escolhas relacionadas à saúde.

Apesar dos benefícios, existem barreiras que dificultam a participação dos adolescentes em atividades físicas. A falta de espaços públicos seguros, as limitações financeiras, a ausência de equipamentos, as dificuldades de transporte e a escassez de oportunidades de lazer podem restringir o acesso às práticas corporais. Além disso, o receio de sofrer julgamentos, a discriminação de gênero, o capacitismo e a valorização excessiva do desempenho esportivo podem afastar determinados grupos dessas experiências. Por isso, as iniciativas de promoção da atividade física devem considerar as desigualdades sociais e buscar alternativas inclusivas, acessíveis e compatíveis com a realidade dos estudantes.

Diante desse cenário, a escola constitui um espaço relevante para ampliar as oportunidades de participação e desenvolver conhecimentos sobre saúde e movimento. As aulas de Educação Física podem apresentar diferentes modalidades, estimular a cooperação e ajudar os adolescentes a reconhecer práticas corporais que correspondam aos seus interesses. Projetos escolares, festivais esportivos inclusivos, atividades recreativas e propostas interdisciplinares também podem contribuir para aproximar os estudantes de experiências variadas. É importante, entretanto, que essas ações sejam planejadas de forma contínua e articuladas às condições concretas da comunidade escolar.

Assim, os benefícios da atividade física na adolescência devem ser compreendidos de maneira ampla, envolvendo saúde física, equilíbrio emocional, autoestima, convivência social e formação de hábitos saudáveis. A promoção dessas práticas exige ambientes seguros, incentivo adequado e respeito à diversidade dos adolescentes. Quando o movimento é apresentado como uma experiência acessível e significativa, amplia-se a possibilidade de que os jovens desenvolvam uma relação positiva com a atividade física e reconheçam sua importância para a qualidade de vida ao longo dos anos.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS

A escola desempenha um papel significativo na promoção da saúde e na formação de hábitos que podem acompanhar os adolescentes ao longo da vida. Por ser um espaço de convivência, aprendizagem e desenvolvimento social, a instituição escolar oferece oportunidades para que os estudantes compreendam a importância da atividade física e experimentem diferentes práticas corporais. Nesse contexto, a Educação Física não deve ser compreendida apenas como um componente curricular destinado à prática esportiva, mas como uma área de conhecimento que contribui para a formação integral, a autonomia e a construção de uma relação consciente com o próprio corpo. A promoção de hábitos saudáveis exige, portanto, ações pedagógicas planejadas, contínuas e adequadas à realidade dos estudantes.

O professor de Educação Física possui uma função essencial nesse processo, pois é responsável por organizar experiências de aprendizagem que favoreçam a participação, o desenvolvimento das habilidades motoras e a compreensão dos benefícios do movimento. Para isso, o planejamento das aulas precisa contemplar diferentes manifestações da cultura corporal, como esportes, jogos, brincadeiras, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, conforme as condições e os recursos disponíveis na escola.

A diversidade de conteúdos permite ampliar as experiências dos adolescentes e oferece possibilidades para que cada estudante encontre atividades com as quais se identifique. Dessa maneira, o ensino pode superar a valorização exclusiva do desempenho esportivo e reconhecer diferentes formas de participação e aprendizagem.

Uma das estratégias importantes consiste em desenvolver propostas pedagógicas que estimulem o interesse dos estudantes pela prática de atividades físicas. A utilização de jogos cooperativos, circuitos motores, desafios coletivos, atividades rítmicas e modalidades esportivas adaptadas pode tornar as aulas mais dinâmicas e favorecer a participação de adolescentes com diferentes níveis de habilidade. Além disso, a construção de atividades a partir dos interesses da turma pode contribuir para aproximar os conteúdos escolares das experiências vivenciadas pelos jovens em seu cotidiano. O diálogo com os estudantes também permite identificar dificuldades, reconhecer expectativas e estabelecer objetivos de aprendizagem que façam sentido para o grupo.

Outro aspecto relevante é a necessidade de promover uma Educação Física inclusiva. Nem todos os adolescentes apresentam as mesmas condições físicas, experiências esportivas ou oportunidades de acesso ao lazer. Alguns podem enfrentar dificuldades relacionadas à deficiência, à insegurança corporal, à discriminação ou à falta de familiaridade com determinadas modalidades. Por isso, o professor deve realizar adaptações quando necessário, diversificar os materiais, reorganizar regras e propor diferentes formas de participação. Essas medidas contribuem para reduzir barreiras e fortalecer o princípio de que todos os estudantes têm direito de aprender e participar das atividades corporais, respeitando suas particularidades.

A escola também pode desenvolver ações que ultrapassem os limites das aulas regulares. Projetos interdisciplinares sobre saúde, campanhas educativas, festivais de jogos, caminhadas orientadas, atividades recreativas e eventos de integração com as famílias são exemplos de iniciativas que podem ampliar a compreensão sobre a importância do movimento. Essas propostas devem considerar a disponibilidade de espaços, materiais, profissionais e condições de segurança. A parceria entre escola, família e comunidade pode favorecer a criação de oportunidades de lazer ativo e contribuir para que os adolescentes percebam a atividade física como uma prática possível em diferentes momentos da vida.

A abordagem da saúde nas aulas de Educação Física deve, ainda, favorecer a reflexão crítica sobre as informações que circulam nas redes sociais e nos meios de comunicação. Os adolescentes são frequentemente expostos a padrões corporais idealizados, promessas de resultados rápidos e conteúdos que associam a prática de exercícios exclusivamente à aparência física.

Nesse sentido, o professor pode promover discussões sobre imagem corporal, respeito às diferenças, alimentação, descanso, segurança durante os exercícios e reconhecimento dos limites individuais. O objetivo é desenvolver conhecimentos que permitam aos estudantes realizar escolhas mais conscientes, evitando a reprodução de estereótipos e comportamentos prejudiciais.

A motivação para a prática de atividades físicas também está relacionada à forma como os estudantes vivenciam as aulas. Ambientes marcados por constrangimentos, comparações constantes ou exclusão podem diminuir o interesse pela participação. Em contrapartida, propostas que valorizam o esforço individual, a cooperação, o respeito e a evolução de cada estudante podem contribuir para experiências mais positivas. A avaliação, nesse contexto, deve considerar não apenas o desempenho motor, mas também a compreensão dos conteúdos, a participação, a colaboração e a capacidade de refletir sobre as práticas corporais. Dessa forma, a avaliação assume uma função formativa e pode auxiliar o professor a identificar necessidades e reorganizar suas estratégias pedagógicas.

A promoção de hábitos saudáveis também depende do reconhecimento das condições sociais que influenciam as oportunidades de movimento. Nem todos os adolescentes possuem acesso a clubes, academias, equipamentos esportivos ou espaços públicos adequados. Por isso, é importante apresentar alternativas que possam ser realizadas com segurança e poucos recursos, como brincadeiras ativas, caminhadas em locais apropriados, danças e jogos recreativos. Ao mesmo tempo, cabe à escola reconhecer que a responsabilidade pela prática de atividade física não depende somente das decisões individuais, pois o acesso ao lazer, a infraestrutura urbana e as condições econômicas também interferem nas possibilidades de participação.Portanto, o papel da escola e do professor de Educação Física na promoção de hábitos saudáveis envolve ensinar, incentivar, acolher e criar oportunidades para que os adolescentes conheçam diferentes práticas corporais. A construção de uma cultura de valorização do movimento exige planejamento pedagógico, inclusão, diálogo e articulação com a comunidade. Quando a Educação Física é desenvolvida de maneira crítica e participativa, pode contribuir para que os estudantes compreendam a atividade física como parte da qualidade de vida, desenvolvam autonomia e reconheçam o cuidado com a saúde como uma dimensão importante de sua formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade física na adolescência representa um elemento importante para a promoção da saúde, o desenvolvimento integral e a melhoria da qualidade de vida. Ao longo deste artigo, foi possível discutir como as práticas corporais podem contribuir para o aprimoramento das capacidades físicas e motoras, o fortalecimento da autoestima, o bem-estar emocional e a construção de relações sociais mais positivas. Considerando que a adolescência é uma fase marcada por transformações significativas, incentivar hábitos saudáveis nesse período pode favorecer o desenvolvimento de atitudes de autocuidado e ampliar as possibilidades de manutenção de um estilo de vida ativo na vida adulta.

Os benefícios da atividade física ultrapassam os aspectos relacionados ao condicionamento corporal. A participação em jogos, esportes, danças, caminhadas e outras práticas pode proporcionar experiências de cooperação, respeito, autonomia e superação de desafios. Essas vivências também permitem que os adolescentes reconheçam suas capacidades, aprendam a lidar com dificuldades e desenvolvam uma compreensão mais ampla sobre a relação entre movimento e saúde. Para que essas experiências sejam positivas, é necessário que as atividades sejam adequadas às características dos participantes e realizadas em ambientes seguros, acolhedores e livres de discriminação.

Entretanto, a promoção da atividade física ainda enfrenta desafios relacionados ao sedentarismo, ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos, à falta de espaços adequados para o lazer ativo e às desigualdades de acesso às práticas corporais. Também é necessário considerar que a insegurança em relação à aparência física, o medo de julgamentos e a valorização excessiva do desempenho esportivo podem dificultar a participação de alguns adolescentes. Dessa forma, as estratégias de incentivo ao movimento precisam reconhecer a diversidade dos jovens e oferecer alternativas que respeitem suas necessidades, seus interesses e suas condições de vida.

Nesse cenário, a escola e o professor de Educação Física assumem responsabilidades importantes na formação de hábitos saudáveis.

Por meio de um planejamento pedagógico diversificado, inclusivo e contextualizado, é possível ampliar as oportunidades de participação e apresentar diferentes manifestações da cultura corporal. As aulas podem contribuir para que os estudantes compreendam os benefícios da atividade física, desenvolvam habilidades motoras e aprendam a valorizar a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com a saúde. A articulação entre escola, família e comunidade também pode ampliar as oportunidades de vivenciar práticas corporais fora do ambiente escolar.

Conclui-se que a atividade física deve ser compreendida como parte de uma abordagem ampla de promoção da qualidade de vida, que considere as dimensões físicas, psicológicas e sociais do desenvolvimento humano. Mais do que estimular a prática de exercícios, é fundamental criar condições para que os adolescentes construam uma relação positiva, consciente e duradoura com o movimento. Nesse processo, a Educação Física escolar pode contribuir significativamente para a formação de indivíduos mais autônomos e conscientes da importância dos hábitos saudáveis.

Por fim, destaca-se a necessidade de fortalecer iniciativas educacionais que valorizem o movimento como direito, experiência de aprendizagem e possibilidade de participação social. A promoção da atividade física na adolescência deve ser uma responsabilidade compartilhada entre instituições educacionais, famílias, comunidades e demais setores envolvidos com a saúde e o bem-estar juvenil. Dessa maneira, será possível ampliar as oportunidades de desenvolvimento integral e contribuir para a construção de uma sociedade que valorize a saúde, a inclusão e a qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. Guia de atividade física para a população brasileira. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 out. 2026.

NAHAS, Markus Vinicius. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 7. ed. Florianópolis: Ed. do Autor, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128. Acesso em: 20 out. 2026.

JOGOS MATEMÁTICOS COMO FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

AUTOR: MATEUS DO NASCIMENTO GONÇALVES DA ROCHA

RESUMO

O desenvolvimento do pensamento lógico constitui um dos objetivos fundamentais do ensino de Matemática, pois contribui para a capacidade de analisar informações, estabelecer relações, formular hipóteses e solucionar problemas. No Ensino Fundamental II, os estudantes ampliam seus conhecimentos matemáticos e passam a lidar com conteúdos que exigem maior nível de abstração, interpretação e argumentação. Nesse contexto, os jogos matemáticos apresentam-se como recursos pedagógicos capazes de favorecer a participação dos estudantes e proporcionar experiências de aprendizagem que articulem raciocínio, investigação e construção do conhecimento. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos jogos matemáticos para o desenvolvimento do pensamento lógico dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre jogos, aprendizagem e educação matemática, além de documentos orientadores do currículo brasileiro. A discussão aborda as possibilidades de utilização de jogos de estratégia, desafios numéricos, quebra-cabeças e atividades colaborativas, considerando sua relação com a resolução de problemas e a autonomia intelectual. Também são examinados os desafios relacionados ao planejamento pedagógico, à adequação dos recursos aos objetivos curriculares e à participação de estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem. A reflexão teórica evidencia que os jogos podem ampliar as oportunidades de exploração de conceitos matemáticos, desde que acompanhados de intervenções docentes e momentos de sistematização dos conhecimentos. Conclui-se que os jogos matemáticos constituem recursos relevantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, contribuindo para práticas pedagógicas mais participativas, contextualizadas e comprometidas com a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Jogos matemáticos; Pensamento lógico; Educação matemática; Ensino Fundamental II; Resolução de problemas.

ABSTRACT

The development of logical thinking is one of the fundamental objectives of Mathematics education, as it contributes to the ability to analyze information, establish relationships, formulate hypotheses, and solve problems. In lower secondary education, students expand their mathematical knowledge and begin to engage with concepts that require higher levels of abstraction, interpretation, and reasoning. In this context, mathematical games can serve as pedagogical resources that encourage student participation and provide learning experiences connecting reasoning, investigation, and knowledge construction. This article aims to analyze the contributions of mathematical games to the development of logical thinking among students in the final years of elementary education. Methodologically, this study adopts a qualitative bibliographic research approach, based on studies concerning games, learning, and Mathematics education, as well as Brazilian curricular guidelines. The discussion examines the use of strategy games, numerical challenges, puzzles, and collaborative activities, considering their relationship with problem-solving and intellectual autonomy. It also addresses challenges related to instructional planning, the alignment of resources with curricular objectives, and the participation of students with different learning paces. The theoretical discussion indicates that games can expand opportunities for exploring mathematical concepts when accompanied by teacher guidance and activities that consolidate learning. It is concluded that mathematical games are relevant resources for developing logical thinking and promoting more participatory, contextualized teaching practices committed to meaningful learning.

Keywords: Mathematical games; Logical thinking; Mathematics education; Lower secondary education; Problem-solving.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática no Ensino Fundamental II desempenha papel importante na formação intelectual dos estudantes, especialmente no desenvolvimento do pensamento lógico, da capacidade de argumentação e da resolução de problemas. Durante essa etapa, que compreende do sexto ao nono ano, os alunos aprofundam conhecimentos relacionados aos números, à álgebra, à geometria, às grandezas, às medidas, à probabilidade e à estatística. A compreensão desses conteúdos exige não apenas a memorização de procedimentos, mas também a capacidade de interpretar situações, identificar regularidades e estabelecer relações entre diferentes conceitos matemáticos.

Entretanto, muitos estudantes apresentam dificuldades diante de atividades que exigem raciocínio abstrato e aplicação de conhecimentos em situações novas. Quando o ensino se concentra exclusivamente na exposição de fórmulas e na repetição de exercícios, podem surgir obstáculos à participação ativa e à compreensão dos significados envolvidos. Nesse cenário, torna-se relevante buscar estratégias pedagógicas que possibilitem diferentes formas de interação com os conhecimentos matemáticos.

Os jogos matemáticos constituem uma alternativa metodológica que pode contribuir para esse processo. Por meio de desafios, regras, estratégias e situações-problema, os estudantes são incentivados a tomar decisões, antecipar resultados, analisar possibilidades e revisar suas escolhas. Essas experiências podem favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e estimular a construção de conhecimentos por meio da participação ativa.

Grando (2000) discute a importância dos jogos no contexto da educação matemática, destacando suas possibilidades pedagógicas quando utilizados de maneira planejada. O jogo, nessa perspectiva, não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa, mas como um recurso que pode favorecer a investigação e a reflexão sobre conceitos matemáticos. Sua contribuição depende da organização das atividades e da mediação realizada pelo professor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a resolução de problemas, o raciocínio, a comunicação e a argumentação como aspectos importantes da aprendizagem matemática (BRASIL, 2018). Assim, os jogos podem ser incorporados ao planejamento pedagógico para criar situações que mobilizem essas competências e aproximem os conteúdos escolares de experiências investigativas e colaborativas.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos jogos matemáticos para o desenvolvimento do pensamento lógico no Ensino Fundamental II. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre jogos e aprendizagem matemática, além de documentos curriculares. O texto está organizado em duas seções de desenvolvimento: a primeira aborda as contribuições dos jogos para o raciocínio lógico e a aprendizagem; a segunda discute estratégias de utilização, desafios pedagógicos e condições necessárias para sua aplicação no contexto escolar.

JOGOS MATEMÁTICOS E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO

Os jogos matemáticos podem favorecer o desenvolvimento do pensamento lógico ao propor situações nas quais os estudantes precisam observar informações, identificar padrões, estabelecer relações e elaborar estratégias para alcançar determinados objetivos. Diferentemente de atividades baseadas exclusivamente na reprodução de procedimentos, os jogos podem criar oportunidades para que os alunos experimentem possibilidades, comparem resultados e compreendam as consequências de suas decisões.

No Ensino Fundamental II, esses recursos podem ser utilizados em diferentes conteúdos curriculares. Jogos de estratégia podem estimular o planejamento e a antecipação de movimentos; desafios numéricos podem contribuir para o reconhecimento de regularidades; quebra-cabeças geométricos podem favorecer a percepção espacial; e jogos envolvendo operações podem proporcionar oportunidades de praticar cálculos e verificar resultados. A escolha da atividade deve considerar a faixa etária, os conhecimentos prévios e as habilidades que o professor pretende desenvolver.

Grando (2000) destaca a importância de compreender o jogo como uma situação que pode favorecer a construção de conhecimentos matemáticos, especialmente quando o professor promove momentos de análise e reflexão. Durante uma partida, o estudante pode identificar que determinada estratégia não produz o resultado esperado, reorganizar seu raciocínio e testar outras possibilidades. Esse processo permite compreender o erro como parte da aprendizagem e incentiva a busca por soluções.

Os jogos também podem contribuir para o desenvolvimento da argumentação matemática. Ao explicar por que escolheu determinado caminho, o estudante precisa organizar suas ideias e apresentar justificativas. Em atividades coletivas, os participantes podem comparar estratégias, discutir regras e avaliar diferentes formas de resolver um mesmo problema. Essas interações ampliam as oportunidades de aprendizagem e valorizam a comunicação entre os alunos.

Outro aspecto importante é a relação entre o jogo e a autonomia intelectual. Ao enfrentar desafios, o estudante pode assumir maior responsabilidade pelas decisões tomadas, desenvolvendo iniciativa e persistência. Entretanto, essas contribuições não ocorrem automaticamente: dependem da qualidade das propostas e das intervenções pedagógicas realizadas durante e após a atividade.

O professor desempenha papel essencial na organização desse processo. Cabe-lhe selecionar jogos adequados, estabelecer objetivos claros, observar as estratégias utilizadas e promover discussões que relacionem as experiências às ideias matemáticas. A sistematização posterior é indispensável para que os estudantes compreendam os conceitos mobilizados e possam aplicá-los em outras situações.

Dessa forma, os jogos matemáticos podem constituir instrumentos relevantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, desde que integrados ao currículo e utilizados como parte de um planejamento que valorize a investigação, a argumentação e a compreensão dos conhecimentos.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS MATEMÁTICOS

A incorporação dos jogos matemáticos ao planejamento docente exige intencionalidade pedagógica e conhecimento dos objetivos de aprendizagem. Para que essas atividades contribuam efetivamente para o desenvolvimento do pensamento lógico, é necessário estabelecer relações claras entre as regras do jogo, os desafios propostos e os conteúdos curriculares. A simples presença de elementos lúdicos não garante que os estudantes compreendam os conceitos envolvidos.

Uma estratégia consiste em organizar sequências didáticas nas quais os jogos sejam utilizados para introduzir, explorar ou consolidar determinados conhecimentos. No estudo de expressões numéricas, por exemplo, podem ser propostos desafios que exijam a escolha de operações e a análise de diferentes combinações de números. Em geometria, atividades com peças e figuras podem estimular a identificação de propriedades, a comparação de formas e a compreensão das relações espaciais. Em probabilidade, jogos com dados ou cartas podem possibilitar a discussão sobre resultados possíveis e frequência de acontecimentos.

A organização de grupos colaborativos também pode favorecer a aprendizagem. Quando os estudantes precisam discutir estratégias e chegar a decisões coletivas, desenvolvem habilidades de comunicação, argumentação e cooperação. O professor pode solicitar que cada grupo registre os procedimentos utilizados, explique suas escolhas e compare os resultados obtidos. Dessa maneira, o jogo passa a integrar uma sequência de atividades voltada à construção e à sistematização do conhecimento.

Entretanto, existem desafios que precisam ser considerados. A competição excessiva pode desestimular estudantes que apresentam maiores dificuldades, especialmente quando o sucesso é associado exclusivamente à rapidez ou à quantidade de vitórias. Para evitar esse problema, recomenda-se valorizar o raciocínio empregado, a evolução individual, a colaboração e a capacidade de justificar respostas.

Outro desafio está relacionado à diversidade presente nas salas de aula. Os estudantes apresentam conhecimentos prévios, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais diferentes. Por isso, os jogos precisam permitir adaptações nas regras, nos materiais e nos níveis de dificuldade, garantindo oportunidades de participação para todos.

A disponibilidade de recursos também deve ser considerada. Embora existam jogos digitais, diversas propostas podem ser realizadas com materiais simples, como cartões, tabuleiros, dados, figuras geométricas e fichas numéricas. Essa variedade amplia as possibilidades de utilização dos jogos em escolas com diferentes condições de infraestrutura.

Por fim, a avaliação deve considerar as aprendizagens desenvolvidas durante a atividade. Observações, registros escritos, explicações orais e resolução de problemas semelhantes permitem verificar se os estudantes compreenderam os conceitos trabalhados. Assim, os jogos matemáticos podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva e significativa, desde que associados ao planejamento, à mediação docente e à avaliação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu refletir sobre as contribuições dos jogos matemáticos para o desenvolvimento do pensamento lógico no Ensino Fundamental II. A partir da literatura consultada, compreende-se que essas atividades podem criar oportunidades para os estudantes observarem padrões, formularem hipóteses, elaborarem estratégias e enfrentarem situações-problema de maneira ativa e participativa.

Os jogos também podem favorecer a comunicação, a argumentação e a cooperação, especialmente quando organizados em propostas que incentivam a discussão de estratégias e a justificativa dos resultados. Sua utilização permite diversificar as práticas pedagógicas e criar situações de aprendizagem que ultrapassam a repetição mecânica de exercícios, aproximando os estudantes dos processos de investigação e construção do conhecimento matemático.

Entretanto, os benefícios dos jogos dependem de sua integração aos objetivos curriculares e da mediação do professor. A ausência de planejamento, a competição excessiva e a falta de adaptação às diferentes necessidades dos estudantes podem comprometer as finalidades educativas dessas atividades. Por isso, é fundamental que o professor selecione recursos adequados, estabeleça critérios de participação e promova momentos de reflexão sobre os conceitos trabalhados.

Conclui-se que os jogos matemáticos constituem recursos pedagógicos relevantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, desde que utilizados de maneira planejada, inclusiva e articulada às habilidades previstas para os anos finais do Ensino Fundamental. Sua contribuição não está apenas na motivação proporcionada pela atividade lúdica, mas principalmente nas oportunidades de raciocínio, argumentação e resolução de problemas que pode oferecer.

Recomenda-se a realização de pesquisas de campo em turmas do sexto ao nono ano para investigar as contribuições de diferentes jogos para a aprendizagem matemática, considerando a participação, as estratégias utilizadas e a evolução dos estudantes. Estudos dessa natureza poderão ampliar a compreensão sobre as possibilidades e os limites dessa metodologia e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

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

GRANDO, Regina Célia. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. Campinas, SP: Unicamp, 2000. (Tese de Doutorado).

KAMII, Constance; DECLARK, Georgia. Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Campinas, SP: Papirus, 1986.

ANCESTRALIDADE AFRICANA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

AUTOR: ERIKA GONÇALVES DE LIMA

RESUMO

A ancestralidade africana constitui uma dimensão fundamental da formação histórica, cultural e social da sociedade brasileira, manifestando-se nas tradições, nos conhecimentos, nas expressões artísticas, na religiosidade, na oralidade e nas formas de organização comunitária. No contexto educacional, valorizar essa herança representa uma oportunidade de ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a diversidade cultural e contribuir para o enfrentamento do racismo. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da ancestralidade africana e da valorização da cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas, considerando suas contribuições para a construção da identidade, o reconhecimento da diversidade e o desenvolvimento de uma educação antirracista. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos legais e estudos sobre educação das relações étnico-raciais. A discussão contempla a presença dos saberes africanos na formação cultural brasileira, a importância da representatividade nos currículos escolares e as possibilidades de integração dessa temática ao cotidiano educativo. Também são examinados os desafios relacionados à formação docente, à superação de estereótipos e à necessidade de combater práticas discriminatórias no ambiente escolar. A reflexão evidencia que o reconhecimento da ancestralidade africana contribui para ampliar as perspectivas históricas e culturais apresentadas aos estudantes, favorecendo o respeito às diferenças e a valorização das contribuições da população negra. Conclui-se que a abordagem da cultura afro-brasileira deve integrar continuamente o planejamento pedagógico, em consonância com a legislação educacional, promovendo experiências educativas comprometidas com a equidade racial, a diversidade cultural e a formação cidadã.

Palavras-chave: Ancestralidade africana; Cultura afro-brasileira; Educação antirracista; Relações étnico-raciais; Diversidade cultural.

ABSTRACT

African ancestry is a fundamental dimension of the historical, cultural, and social formation of Brazilian society, expressed through traditions, knowledge, artistic expressions, religious practices, oral traditions, and forms of community organization. In education, valuing this heritage provides an opportunity to expand students' understanding of cultural diversity and contribute to combating racism. This article aims to analyze the importance of African ancestry and the appreciation of Afro-Brazilian culture in pedagogical practices, considering their contributions to identity construction, recognition of diversity, and the development of anti-racist education. Methodologically, this study adopts a qualitative bibliographic research approach based on legal documents and studies on ethnic-racial relations in education. The discussion examines the presence of African knowledge and traditions in the formation of Brazilian culture, the importance of representation in school curricula, and possibilities for integrating this subject into everyday educational practices. It also addresses challenges related to teacher education, overcoming stereotypes, and combating discriminatory practices in school environments. The theoretical discussion indicates that recognizing African ancestry broadens the historical and cultural perspectives presented to students, encouraging respect for differences and appreciation of the contributions of the Black population. It is concluded that Afro-Brazilian culture should be continuously incorporated into pedagogical planning, in accordance with educational legislation, promoting educational experiences committed to racial equity, cultural diversity, and citizenship.

Keywords: African ancestry; Afro-Brazilian culture; Anti-racist education; Ethnic-racial relations; Cultural diversity.

INTRODUÇÃO

A formação histórica e cultural da sociedade brasileira está profundamente relacionada às contribuições dos povos africanos e de seus descendentes, cujos conhecimentos, tradições, manifestações artísticas e formas de organização social influenciaram diferentes dimensões da vida nacional. Apesar dessa presença significativa, a história da população negra foi frequentemente apresentada de maneira limitada nos espaços escolares, com destaque para a escravização e menor reconhecimento das experiências de resistência, produção intelectual, organização comunitária e participação na construção do país. Diante dessa realidade, valorizar a ancestralidade africana constitui um compromisso educacional com a ampliação das perspectivas históricas e com a promoção da igualdade racial.

A ancestralidade pode ser compreendida como uma relação entre memória, pertencimento, conhecimentos e experiências transmitidas entre gerações. No contexto afro-brasileiro, ela se manifesta em tradições orais, práticas culturais, expressões musicais, danças, culinária, conhecimentos tradicionais e formas de compreender as relações entre indivíduos, comunidades e natureza. Reconhecer essas manifestações significa compreender que a cultura brasileira é resultado de diferentes processos históricos e que a população negra desempenhou papel fundamental na construção de sua identidade cultural.

No campo educacional, a valorização dessa herança está diretamente relacionada à educação das relações étnico-raciais. A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientaram o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento do racismo (BRASIL, 2004).

Gomes (2003) destaca a importância de compreender a identidade negra em suas relações com a cultura, o corpo, a educação e as experiências sociais. Essa perspectiva permite reconhecer a escola como espaço de construção de conhecimentos e de reflexão sobre as representações culturais que influenciam a formação dos estudantes.

Entretanto, a efetivação de uma educação antirracista exige superar abordagens superficiais, restritas a datas comemorativas ou a atividades isoladas. É necessário integrar a ancestralidade africana ao currículo, às escolhas de materiais didáticos, à literatura, às manifestações artísticas e às discussões sobre a história e a sociedade brasileira.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da ancestralidade africana e da valorização da cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos legais e estudos sobre educação e relações étnico-raciais. O desenvolvimento está organizado em duas seções: a primeira discute a ancestralidade africana na formação cultural brasileira; a segunda aborda as possibilidades e os desafios da construção de práticas pedagógicas antirracistas.

DESENVOLVIMENTO

ANCESTRALIDADE AFRICANA E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA

A ancestralidade africana representa uma dimensão importante da identidade cultural brasileira, uma vez que diferentes povos africanos trouxeram conhecimentos, tradições, línguas, práticas agrícolas, expressões artísticas e formas de organização comunitária que contribuíram para a formação da sociedade. Essas contribuições não se limitaram ao passado: continuam presentes nas manifestações culturais, nas relações sociais e nas práticas cotidianas de diferentes comunidades brasileiras.

Compreender essa presença exige superar interpretações que reduzem a história africana à escravização. Embora a violência do sistema escravista constitua parte fundamental da história do Brasil, os povos africanos possuíam sociedades, sistemas políticos, conhecimentos científicos, tradições filosóficas e manifestações culturais anteriores à sua chegada forçada ao território brasileiro. O reconhecimento dessas experiências permite construir uma compreensão mais ampla da história e combater representações que inferiorizam as culturas africanas.

A cultura afro-brasileira pode ser identificada em manifestações como o samba, a capoeira, diferentes tradições culinárias, as expressões religiosas de matriz africana e as formas de transmissão oral de conhecimentos. Essas manifestações apresentam histórias próprias e passaram por processos de transformação, resistência e reinvenção ao longo do tempo. Sua valorização no ambiente escolar contribui para demonstrar que a cultura é dinâmica e construída por diferentes sujeitos históricos.

Munanga (2005) destaca a importância de enfrentar o racismo por meio de práticas educativas que questionem preconceitos e reconheçam a diversidade étnico-racial. Nessa perspectiva, estudar a ancestralidade africana não significa apenas acrescentar conteúdos ao currículo, mas rever narrativas históricas e representações culturais que, por muito tempo, privilegiaram determinadas perspectivas em detrimento de outras.

A ancestralidade também se relaciona à memória coletiva e ao sentimento de pertencimento. Quando os estudantes encontram referências positivas sobre a história e as contribuições da população negra, ampliam suas possibilidades de compreender a própria sociedade e reconhecer a legitimidade de diferentes identidades culturais. Para crianças e adolescentes negros, essas referências podem favorecer experiências de reconhecimento e valorização, sem que a responsabilidade pelo combate ao racismo recaia exclusivamente sobre aqueles que o vivenciam.

Na escola, esse trabalho pode envolver a leitura de obras de autores negros, o estudo de personalidades históricas, a investigação de manifestações culturais e a análise crítica de imagens e narrativas presentes nos materiais didáticos. Essas atividades permitem relacionar passado e presente, evidenciando tanto as contribuições da população negra quanto os desafios históricos e contemporâneos relacionados à desigualdade racial.Dessa forma, a valorização da ancestralidade africana contribui para uma educação comprometida com a pluralidade cultural, a memória histórica e o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A construção de práticas pedagógicas antirracistas exige que a valorização da ancestralidade africana esteja presente de maneira contínua no planejamento escolar. Mais do que realizar atividades pontuais em novembro, durante o período relacionado à Consciência Negra, é necessário incorporar a história e a cultura afro-brasileira às diferentes áreas do conhecimento e às experiências cotidianas dos estudantes. Essa perspectiva contribui para que a diversidade seja compreendida como parte constitutiva da sociedade e não como conteúdo secundário do currículo.

A legislação brasileira estabelece referências importantes para esse trabalho. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam a valorização das identidades e o enfrentamento de preconceitos no ambiente educacional (BRASIL, 2004). A implementação desses documentos requer compromisso institucional, formação dos profissionais e seleção criteriosa dos materiais utilizados.

Entre as possibilidades pedagógicas, destaca-se a literatura afro-brasileira e africana, que permite apresentar personagens negros em diferentes posições sociais, históricas e profissionais. A leitura e a discussão dessas obras podem ampliar o repertório cultural dos estudantes, estimular a reflexão sobre representatividade e favorecer o questionamento de estereótipos. Na Educação Infantil, livros ilustrados, contação de histórias e brincadeiras que valorizem a diversidade podem contribuir para experiências de reconhecimento e respeito desde os primeiros anos.

No Ensino Fundamental, projetos interdisciplinares podem articular História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte e outras áreas. Pesquisas sobre personalidades negras, manifestações musicais, patrimônio cultural, movimentos sociais e conhecimentos produzidos por intelectuais negros possibilitam abordar a temática de forma contextualizada. A análise crítica de materiais didáticos também ajuda a identificar ausências, representações preconceituosas e oportunidades de ampliar as perspectivas apresentadas aos estudantes.

Entretanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios.

A formação insuficiente de professores, a escassez de materiais adequados em algumas instituições e a persistência de concepções racistas podem dificultar o desenvolvimento de propostas consistentes. Por isso, a formação continuada e o planejamento coletivo são fundamentais para apoiar os educadores na seleção de conteúdos, na abordagem de situações discriminatórias e na construção de ambientes acolhedores.

Gomes (2003) contribui para essa discussão ao relacionar identidade negra, educação e representações sociais, evidenciando a relevância de práticas que reconheçam a diversidade e questionem padrões excludentes. Nesse sentido, o professor precisa atuar como mediador de conhecimentos, incentivando o diálogo, a análise crítica e o respeito às diferenças.

Conclui-se que a educação antirracista depende de ações articuladas entre currículo, formação docente, materiais pedagógicos e relações cotidianas. Ao integrar a ancestralidade africana ao processo educativo, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem histórica e cultural e contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça social e a equidade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo permitiu analisar a importância da ancestralidade africana e da valorização da cultura afro-brasileira no contexto educacional. A partir dos estudos consultados e dos documentos legais, compreende-se que o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e de seus descendentes é fundamental para ampliar as perspectivas históricas, culturais e sociais apresentadas aos estudantes, contribuindo para o enfrentamento de preconceitos e para a construção de relações mais respeitosas.

A ancestralidade africana não deve ser compreendida apenas como referência ao passado, mas como parte viva das identidades, das memórias e das manifestações culturais presentes na sociedade brasileira. Sua abordagem no ambiente escolar permite reconhecer diferentes formas de produção de conhecimento, valorizar experiências historicamente marginalizadas e ampliar a compreensão sobre a diversidade que caracteriza o país.

Verificou-se, ainda, que a efetivação de uma educação antirracista exige práticas pedagógicas contínuas, fundamentadas na legislação educacional e integradas ao currículo. A utilização de literatura afro-brasileira, o estudo de personalidades negras, a valorização das manifestações culturais e a análise crítica dos materiais didáticos constituem possibilidades para desenvolver experiências educativas mais inclusivas e contextualizadas.

Entretanto, a realização desse trabalho depende da formação continuada dos professores, do compromisso das instituições e da superação de práticas que limitam a temática a datas comemorativas. A escola precisa assumir a responsabilidade de identificar e combater manifestações discriminatórias, garantindo que todos os estudantes tenham suas identidades respeitadas e representadas.

Conclui-se que valorizar a ancestralidade africana na educação constitui uma ação essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática, plural e comprometida com a igualdade racial. Recomenda-se a realização de pesquisas em instituições escolares para compreender como as práticas pedagógicas relacionadas à cultura afro-brasileira contribuem para a formação das identidades, para o reconhecimento da diversidade e para a prevenção do racismo. Dessa maneira, será possível fortalecer propostas educativas que articulem memória, conhecimento, representatividade e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

AUTOR: MAGALI GARCIA

RESUMO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a atuação docente assume papel essencial na construção de práticas pedagógicas que favoreçam a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em situações reais de comunicação. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades da prática docente no processo de alfabetização e letramento, considerando a diversidade dos estudantes, as dificuldades de aprendizagem e a necessidade de estratégias pedagógicas contextualizadas. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em contribuições teóricas de autores que discutem a alfabetização, o letramento e a aprendizagem. A reflexão evidencia que a articulação entre alfabetização e letramento, aliada à valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e à utilização de diferentes recursos didáticos, contribui para uma aprendizagem significativa. Conclui-se que o professor desempenha função indispensável na formação de sujeitos capazes de utilizar a leitura e a escrita de maneira crítica, autônoma e socialmente contextualizada.
Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental. Prática docente. Aprendizagem.

ABSTRACT

Literacy and reading and writing development are fundamental processes for learning in the early years of Elementary Education. In this context, teaching practices play an essential role in promoting the acquisition of the alphabetic writing system and the development of reading and writing skills in real communication situations. This article aims to reflect on the challenges and possibilities of teaching practices in literacy development, considering student diversity, learning difficulties, and the need for contextualized pedagogical strategies. The methodology consists of qualitative bibliographic research based on theoretical contributions from authors who discuss literacy, learning, and language development. The discussion highlights that integrating alphabetic literacy with social literacy practices, together with valuing students' prior knowledge and using different educational resources, contributes to meaningful learning. It is concluded that teachers play an indispensable role in educating individuals who can use reading and writing critically, autonomously, and within their social contexts.
Keywords: Literacy. Reading and Writing. Elementary Education. Teaching Practices. Learning.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento representam dimensões essenciais do processo educativo, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças desenvolvem habilidades fundamentais relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão da linguagem. A escola, enquanto espaço de formação humana e social, possui a responsabilidade de proporcionar experiências de aprendizagem que favoreçam não apenas a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas também a utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.

O processo de alfabetização envolve a compreensão das relações entre letras e sons, a construção de hipóteses sobre a escrita e a apropriação progressiva das convenções do sistema alfabético. O letramento, por sua vez, está relacionado à participação dos sujeitos em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Embora apresentem características específicas, esses processos são complementares e devem ser desenvolvidos de maneira articulada no cotidiano escolar.

Nesse cenário, a prática docente assume papel fundamental, uma vez que o professor precisa compreender as diferentes formas de aprendizagem, identificar as necessidades dos estudantes e organizar propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das competências linguísticas. A diversidade presente nas salas de aula exige estratégias flexíveis, recursos variados e intervenções que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem.

Entretanto, a alfabetização nos anos iniciais ainda enfrenta desafios significativos, como as dificuldades de aprendizagem, as desigualdades sociais, a heterogeneidade das turmas e a necessidade de formação continuada dos professores. Esses fatores evidenciam a importância de refletir sobre práticas pedagógicas que contribuam para a efetivação do direito à aprendizagem.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da prática docente no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância de estratégias pedagógicas contextualizadas, da mediação docente e da valorização das experiências das crianças.

DESENVOLVIMENTO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FUNDAMENTOS E DESAFIOS NOS ANOS INICIAIS

A alfabetização e o letramento constituem processos indissociáveis na formação dos estudantes, especialmente durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. A alfabetização corresponde à apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo o reconhecimento das letras, a compreensão das relações entre grafemas e fonemas e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O letramento, por sua vez, refere-se à utilização dessas habilidades nas diferentes práticas sociais, possibilitando que os indivíduos participem ativamente das situações comunicativas presentes na sociedade.

De acordo com Soares (2003), alfabetizar e letrar são processos distintos, porém complementares, que devem ocorrer simultaneamente. Essa perspectiva evidencia que o ensino da leitura e da escrita não pode se limitar à memorização de letras, sílabas e palavras, sendo necessário proporcionar experiências que atribuam significado às aprendizagens. Dessa maneira, a criança compreende que a linguagem escrita possui funções sociais e pode ser utilizada para comunicar ideias, registrar informações, expressar sentimentos e construir conhecimentos.

Nos anos iniciais, os professores enfrentam desafios relacionados à heterogeneidade das turmas, aos diferentes níveis de aprendizagem e às desigualdades de acesso aos materiais de leitura. Algumas crianças chegam à escola com experiências significativas envolvendo livros, histórias e outros portadores textuais, enquanto outras possuem oportunidades mais restritas de contato com a cultura escrita. Essas diferenças exigem práticas pedagógicas que considerem os conhecimentos prévios e as necessidades individuais dos estudantes.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a criança participa ativamente da construção do conhecimento sobre a escrita, elaborando hipóteses e atribuindo significados às suas experiências. Assim, compreender o percurso de aprendizagem dos estudantes torna-se essencial para que o professor organize intervenções adequadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece que a alfabetização deve ser uma prioridade nos primeiros anos do Ensino Fundamental, assegurando oportunidades para que todos os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e escrita. Portanto, reconhecer a diversidade, acompanhar os avanços individuais e promover situações significativas de aprendizagem são ações fundamentais para enfrentar os desafios da alfabetização e do letramento.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

A efetivação da alfabetização e do letramento depende da organização de práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção de conhecimentos significativos. Nesse contexto, o professor desempenha o papel de mediador da aprendizagem, planejando situações didáticas que aproximem a leitura e a escrita das experiências cotidianas das crianças. A utilização de diferentes gêneros textuais, como contos, poemas, bilhetes, receitas, notícias e histórias em quadrinhos, amplia as possibilidades de compreensão das funções sociais da linguagem.

A literatura infantil representa um importante recurso pedagógico, pois estimula a imaginação, amplia o vocabulário e favorece o desenvolvimento da compreensão leitora. A leitura realizada pelo professor, acompanhada de momentos de diálogo e interpretação, possibilita que os estudantes construam sentidos, expressem opiniões e desenvolvam o interesse pelos livros. Além disso, atividades de produção textual coletiva permitem que as crianças compreendam a organização dos textos e participem de situações reais de escrita.

Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, as atividades colaborativas, as rodas de conversa e as propostas em pequenos grupos contribuem para a aprendizagem, pois favorecem a troca de conhecimentos e a mediação entre os sujeitos. O professor pode organizar agrupamentos produtivos, considerando os diferentes níveis de aprendizagem e estimulando a cooperação entre os estudantes.

Outra possibilidade consiste na utilização de jogos pedagógicos envolvendo letras, palavras, rimas e formação de frases. Essas propostas tornam o processo de aprendizagem mais envolvente e permitem que as crianças desenvolvam habilidades linguísticas por meio da experimentação e da interação. Entretanto, a ludicidade deve estar associada a objetivos pedagógicos claros, garantindo que as atividades contribuam efetivamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A avaliação formativa também constitui um elemento indispensável nesse processo. Por meio da observação, dos registros e da análise das produções dos estudantes, o professor identifica avanços e dificuldades, reorganizando suas intervenções. Assim, práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e inclusivas contribuem para a construção de uma alfabetização significativa, promovendo autonomia, participação e desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento representam processos fundamentais para a formação dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que possibilitam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e ampliam as oportunidades de participação social. Ao longo deste artigo, buscou-se refletir sobre os desafios e as possibilidades da prática docente, destacando a importância de compreender a alfabetização como um processo que ultrapassa a aquisição do sistema de escrita alfabética, envolvendo também a construção de sentidos e a utilização da linguagem em diferentes contextos.

A reflexão apresentada evidencia que o trabalho pedagógico precisa considerar as particularidades dos estudantes, seus conhecimentos prévios e os diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, o professor assume papel essencial na organização de experiências educativas que favoreçam a construção do conhecimento, promovendo intervenções que respeitem a diversidade presente nas salas de aula. A utilização de estratégias diversificadas, como a literatura infantil, os jogos pedagógicos, as produções textuais e as atividades colaborativas, contribui para tornar o processo de alfabetização mais significativo e contextualizado.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada dos professores, considerando as constantes transformações das práticas educacionais e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

O aprofundamento teórico, aliado à reflexão sobre a própria prática, possibilita que os educadores desenvolvam estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes, fortalecendo o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade.

Conclui-se que a articulação entre alfabetização e letramento constitui um caminho indispensável para a formação de leitores e escritores autônomos, críticos e participativos. A escola deve proporcionar oportunidades para que todas as crianças tenham acesso à cultura escrita, reconhecendo suas potencialidades e garantindo condições para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Dessa forma, investir em práticas pedagógicas contextualizadas, na valorização das experiências infantis e na mediação docente significa contribuir para a construção de uma educação comprometida com a aprendizagem, a cidadania e a transformação social.

REFERÊNCIAS

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

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

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

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

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS

AUTOR: MARIANA DE LARA MACHADO

RESUMO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa uma etapa significativa na trajetória escolar das crianças, envolvendo mudanças nas relações, nos espaços, nas rotinas e nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender essa passagem como um processo que exige planejamento, acolhimento e articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades relacionados à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando a importância da continuidade das aprendizagens e do respeito às experiências infantis. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos educacionais e estudos sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. A reflexão evidencia que a organização de estratégias de acolhimento, a articulação entre os profissionais e a valorização das brincadeiras contribuem para uma transição mais significativa. Conclui-se que a continuidade educativa depende de práticas que respeitem as especificidades da infância e assegurem condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças.
Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição escolar. Desenvolvimento infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT

The transition from Early Childhood Education to Elementary Education represents a significant stage in children's educational journey, involving changes in relationships, spaces, routines, and pedagogical practices. In this context, it is essential to understand this transition as a process that requires planning, welcoming practices, and coordination between educational stages. This article aims to reflect on the challenges and possibilities related to the transition from Early Childhood Education to Elementary Education, highlighting the importance of learning continuity and respect for children's experiences. The methodology consists of qualitative bibliographic research based on educational documents and studies on child development and pedagogical practices. The discussion indicates that welcoming strategies, collaboration among educational professionals, and the appreciation of play contribute to a more meaningful transition. It is concluded that educational continuity depends on practices that respect childhood characteristics and ensure favorable conditions for children's integral development.
Keywords: Early Childhood Education. Elementary Education. School Transition. Child Development. Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental constituem etapas fundamentais da Educação Básica, sendo responsáveis por assegurar experiências educativas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. A passagem entre essas etapas representa um momento significativo na trajetória escolar, pois envolve mudanças nas rotinas, nos espaços, nas relações e nas formas de organização do trabalho pedagógico. Dessa maneira, a transição escolar deve ser compreendida como um processo que exige planejamento e atenção às necessidades das crianças.

Na Educação Infantil, as aprendizagens são construídas por meio das interações e das brincadeiras, considerando as experiências, os interesses e as diferentes formas de expressão das crianças. No Ensino Fundamental, embora novas exigências relacionadas à alfabetização e à sistematização dos conhecimentos sejam incorporadas, é necessário preservar práticas que valorizem o brincar, a curiosidade e o protagonismo infantil.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de garantir a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo uma articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Essa perspectiva evidencia que a transição não deve representar uma ruptura nas experiências educativas, mas uma ampliação progressiva das oportunidades de aprendizagem.

Entretanto, a passagem entre essas etapas pode apresentar desafios relacionados à adaptação das crianças aos novos ambientes, à organização das rotinas e às expectativas pedagógicas. A ausência de estratégias de acolhimento e de articulação entre os profissionais pode dificultar a construção de vínculos e a continuidade das aprendizagens.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando a importância do planejamento pedagógico, do acolhimento e da valorização das experiências infantis para a construção de uma trajetória escolar significativa.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS DA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um processo que envolve aspectos pedagógicos, sociais e emocionais, exigindo atenção às necessidades das crianças e às especificidades de cada etapa educativa. Essa passagem não deve ser compreendida como uma ruptura, mas como uma continuidade das experiências de aprendizagem, respeitando os conhecimentos construídos anteriormente e ampliando progressivamente as oportunidades de desenvolvimento.

A Educação Infantil tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças por meio das interações e das brincadeiras, reconhecendo-as como sujeitos históricos e de direitos. Nesse contexto, as experiências educativas envolvem a exploração, a imaginação, a expressão e a construção de relações. No Ensino Fundamental, novas aprendizagens são incorporadas, especialmente aquelas relacionadas à leitura, à escrita e ao conhecimento matemático, mas a organização pedagógica deve continuar considerando as características da infância.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que a transição entre essas etapas deve assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, evitando a fragmentação das experiências educativas (BRASIL, 2018). Para isso, torna-se fundamental que os profissionais conheçam os percursos de aprendizagem das crianças e organizem propostas que favoreçam a adaptação ao novo contexto escolar.

Kramer (2006) destaca a importância de compreender a infância como uma construção social e cultural, reconhecendo as crianças como sujeitos que produzem conhecimentos e significados. Essa concepção contribui para questionar práticas que antecipam exigências escolares sem considerar as necessidades de desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante refere-se às mudanças emocionais e relacionais vivenciadas pelas crianças. A entrada no Ensino Fundamental pode envolver sentimentos de insegurança, ansiedade e expectativa, especialmente diante de novos espaços, professores e colegas. Nesse sentido, o acolhimento e a construção de vínculos constituem elementos essenciais para favorecer a adaptação.

A articulação entre os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental permite compartilhar informações sobre as experiências, os interesses e as aprendizagens das crianças, contribuindo para um planejamento mais coerente. Essa aproximação também favorece a compreensão de que cada criança possui um percurso próprio de desenvolvimento.

Portanto, compreender os fundamentos da transição escolar significa reconhecer a importância da continuidade educativa, do respeito às especificidades da infância e da construção de práticas pedagógicas que assegurem uma passagem acolhedora e significativa.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ACOLHIMENTO E A CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS

A organização de estratégias pedagógicas voltadas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui uma condição importante para garantir a continuidade das aprendizagens e favorecer a adaptação das crianças ao novo contexto escolar. Nesse processo, o planejamento deve considerar tanto os conhecimentos já construídos quanto as necessidades emocionais, sociais e cognitivas dos estudantes.

Uma estratégia relevante consiste na realização de encontros entre os profissionais das duas etapas educativas. Esses momentos possibilitam o compartilhamento de experiências, registros pedagógicos e informações sobre os percursos de aprendizagem das crianças. A articulação entre os docentes contribui para a construção de propostas que respeitem a continuidade do desenvolvimento infantil e evitem práticas descontextualizadas.

O acolhimento também deve integrar o planejamento escolar. A organização de visitas aos espaços do Ensino Fundamental, a apresentação dos professores e a realização de atividades de integração podem favorecer a construção de vínculos e reduzir sentimentos de insegurança. Além disso, o diálogo com as famílias permite compreender as expectativas e as preocupações relacionadas à mudança de etapa.

A valorização das brincadeiras representa outro aspecto fundamental. Embora o Ensino Fundamental apresente objetivos específicos de aprendizagem, as atividades lúdicas continuam sendo importantes para o desenvolvimento das crianças. Jogos, contação de histórias, atividades artísticas e experiências de exploração podem contribuir para a construção de conhecimentos e para a integração dos estudantes.A continuidade das aprendizagens também pode ser favorecida por meio de registros pedagógicos. Portfólios, relatórios e produções infantis permitem que os professores compreendam os conhecimentos construídos na Educação Infantil e planejem intervenções adequadas. Esses registros devem ser utilizados como instrumentos de acompanhamento, e não como mecanismos de classificação.

A participação das famílias também desempenha papel significativo nesse processo. O estabelecimento de uma comunicação acolhedora entre escola e responsáveis contribui para fortalecer a confiança e favorecer o acompanhamento da trajetória escolar das crianças.

Dessa maneira, estratégias de acolhimento, planejamento colaborativo, valorização do brincar e acompanhamento pedagógico possibilitam uma transição mais respeitosa e significativa. A organização dessas ações contribui para que o ingresso no Ensino Fundamental seja compreendido como uma continuidade das experiências educativas, assegurando condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças.

. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa uma etapa significativa na trajetória escolar das crianças, exigindo planejamento, acolhimento e articulação entre os profissionais da educação. Essa passagem não deve ser compreendida como uma ruptura nas experiências infantis, mas como um processo de continuidade das aprendizagens e de ampliação das possibilidades de desenvolvimento.

Nesse contexto, a organização de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância torna-se fundamental. A valorização das brincadeiras, das interações e das experiências construídas na Educação Infantil contribui para que as crianças se sintam acolhidas e reconheçam o novo ambiente escolar como um espaço de aprendizagem, convivência e participação.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre os profissionais das duas etapas educativas. O compartilhamento de registros, experiências e informações sobre os percursos de aprendizagem permite a construção de propostas pedagógicas mais coerentes, respeitando as necessidades e os conhecimentos de cada criança.

Conclui-se que a transição escolar exige uma postura comprometida com o desenvolvimento integral e com a garantia do direito à educação. O acolhimento, a escuta das crianças e a participação das famílias constituem elementos importantes para fortalecer os vínculos e favorecer a adaptação ao Ensino Fundamental.

Dessa forma, compreender a transição como um processo educativo contínuo significa reconhecer a infância como uma etapa que possui características próprias e que deve ser respeitada em todas as suas dimensões. A construção de práticas pedagógicas articuladas e acolhedoras contribui para uma trajetória escolar mais significativa, inclusiva e comprometida com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

AGRADECIMENTOS – EDIÇÃO DE OUTUBRO

A Revista Ciência & Evolução agradece a todos os autores, pesquisadores, professores e profissionais da educação que contribuíram para a construção desta edição de outubro.

Cada artigo publicado representa o compromisso com a produção do conhecimento, a valorização das experiências pedagógicas e o fortalecimento da educação por meio da pesquisa, da reflexão e do compartilhamento de práticas.

Agradecemos especialmente aos nossos colaboradores pela confiança em nosso trabalho e pela dedicação em transformar estudos, experiências e ideias em contribuições significativas para a comunidade educacional.

Que esta edição inspire novas reflexões, incentive a formação continuada e fortaleça o compromisso coletivo com uma educação cada vez mais inclusiva, democrática e transformadora.

Nosso sincero agradecimento a todos que fazem parte desta trajetória!

Revista Ciência & Evolução

