Vol.3,Nº 28 SETEMBRO de 2026 ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

Ciência & Evolução: publicando o pensamento crítico



INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº 28 SETEMBRO 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 JANDIRA 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. 28 SETEMBRO 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 28 SETEMBRO 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 28 SETEMBRO de 2026 ISSN: 2966-0734

EDITORIAL

EDUCAR PARA TRANSFORMAR: O COMPROMISSO QUE RENOVA A ESPERANÇA

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

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

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

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

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

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

Desejamos uma excelente leitura!

Equipe Editorial

Revista Ciência & Evolução

Setembro de 2026

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

SUMÁRIO

A ESCUTA ATENTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA
AUTOR: MARIANA DE LARA MACHADO.....PG 07

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES
AUTOR: REBECA VILAS BOAS ROCHA.....PG21

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE
AUTOR: CESAR VINICIUS VOLPI..... PG 36

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO A IMAGINAÇÃO, A LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DE LEITORES
AUTOR: TABATA ALVES FERREIRA .....PG 52

OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTES QUE PROMOVEM APRENDIZAGENS, INTERAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
AUTOR: FERNANDA CRISTINA MARCELINO DE MORAES.....PG 67

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS
AUTOR: VIVIANE MATOS FORNAZEIRO..... PG 81

AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS, CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL
AUTOR:ROSÂNGELA RAMOS DE JESUS.....PG 96

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GARANTINDO EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS POR MEIO DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS
AUTOR: PATRÍCIA REGINA DE OLIVEIRA.....PG 110

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA GARANTIR A CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS
AUTOR: JULIANA CRISTINA FERREIRA.....PG 125

A CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER CRIANDO, EXPERIMENTANDO E INVESTIGANDO
AUTOR: SANDRA SOUZA TORRES.....PG 141

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS PARA AMPLIAR A PARTICIPAÇÃO E A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES
AUTOR:ERIKA CÂNDIDO DE OLIVEIRA SILVA.....PG 157

A ESCUTA QUALIFICADA DA CRIANÇA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: DESAFIOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS
AUTOR: ELISANGELA OLIVEIRA SOARES.....PG 171

A PRODUÇÃO DE SABERES EM EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESCOMPASSO ENTRE PESQUISA ACADÊMICA E REALIDADE ESCOLAR
AUTOR:ELISANGELA OLIVEIRA SOARES.....PG 184

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....PG 196
AUTOR:ELISANGELA OLIVEIRA SOARES

O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E INTENCIONALIDADE DOCENTE
AUTOR: MILENA RAMIRES LOPES.....PG 208

O TEATRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO
AUTOR :KATIANE SANTOS SOBRAL.....PG 228

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR: ERICA MARIA OLIVEIRA CARMO.....PG 242

ENTRE PINCÉIS E EMOÇÕES: A ARTE COMO ESPAÇO DE ESCUTA E TRANSFORMAÇÃO
AUTOR: ARIANA BARBOSA DE JESUS.....PG 253

GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA: ENGAJAMENTO, MOTIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
AUTOR: STEPHANIE GOMES DA ROCHA.....PG 271

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A IDENTIDADE ESCOLAR
AUTOR: LUCIANO RODRIGO GIMENES NEIVA.....PG 282

A DESIGUALDADE EDUCACIONAL E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA
AUTOR: AYRTON AUGUSTO RIBEIRO DA SILVA.....PG290

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES PARA AUMENTAR O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II
AUTOR: MATEUS DO NASCIMENTO GONÇALVES DA ROCHA.....PG 298

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL
AUTOR: ERIKA GONÇALVES DE LIMA.....PG 305

A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS
AUTOR: MAGALI GARCIA.....PG 313

AGRADECIMENTOS .....PG 319

ESCUTA ATENTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA

AUTOR: MARIANA DE LARA MACHADO

RESUMO

A escuta atenta das crianças constitui um dos pilares da Educação Infantil contemporânea, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, competentes e capazes de participar ativamente da construção de seus processos de aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador sensível, observando, registrando e interpretando as múltiplas linguagens infantis para planejar experiências significativas. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da escuta das crianças como estratégia para a construção de uma prática pedagógica participativa, analisando sua contribuição para o desenvolvimento integral, para o fortalecimento da autonomia e para a promoção de relações democráticas no cotidiano escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), além das contribuições teóricas de autores como Paulo Freire, Sonia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa e Paulo Fochi. Os resultados evidenciam que a escuta qualificada possibilita ao educador compreender os interesses, necessidades e potencialidades das crianças, favorecendo planejamentos mais contextualizados, experiências investigativas e práticas que valorizam o protagonismo infantil. Conclui-se que uma pedagogia fundamentada na escuta fortalece vínculos, amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para uma educação mais humanizada, inclusiva e participativa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escuta Atenta; Participação Infantil; Protagonismo; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Attentive Listening to Children in Early Childhood Education: Paths Toward a Participatory Pedagogical Practice

Attentive listening to children is one of the foundations of contemporary Early Childhood Education, recognizing children as subjects of rights who actively participate in the construction of their own learning processes. In this context, teachers act as sensitive mediators by observing, documenting and interpreting children's multiple forms of expression to plan meaningful educational experiences. This article aims to discuss the importance of listening to children as a strategy for building a participatory pedagogical practice, analyzing its contribution to holistic child development, autonomy and democratic relationships in everyday school life. This is a bibliographic study based on official Brazilian educational documents, especially the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), as well as theoretical contributions from Paulo Freire, Sonia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa and Paulo Fochi. The findings indicate that qualified listening enables educators to understand children's interests, needs and potential, supporting contextualized planning and learning experiences that value children's protagonism. It is concluded that a pedagogy grounded in attentive listening strengthens relationships, expands learning opportunities and contributes to a more humane, inclusive and participatory education.

Keywords: Early Childhood Education; Attentive Listening; Child Participation; Child Protagonism; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil deixam de ser compreendidas apenas como locais de cuidado e passam a assumir uma função educativa fundamentada no respeito à infância, às singularidades e aos direitos das crianças. Entre esses direitos, destaca-se o de ser ouvida, participar das decisões que envolvem sua rotina e expressar opiniões, sentimentos, interesses e necessidades por meio das múltiplas linguagens que caracterizam a infância.

Nas últimas décadas, as discussões sobre o protagonismo infantil ganharam destaque nas políticas públicas e nas pesquisas educacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura, construir conhecimentos e participar ativamente das experiências educativas. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam que as práticas pedagógicas devem ser organizadas considerando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, valorizando a participação efetiva das crianças nos processos de aprendizagem.

Nesse cenário, a escuta atenta emerge como uma prática essencial para compreender as diferentes formas de comunicação infantil. Escutar uma criança significa muito mais do que ouvir suas palavras; implica interpretar seus gestos, expressões, brincadeiras, desenhos, movimentos, silêncios e demais manifestações, reconhecendo que todas constituem formas legítimas de comunicação. Essa compreensão amplia as possibilidades de planejamento pedagógico, permitindo que o professor organize experiências significativas, contextualizadas e coerentes com os interesses do grupo.

Conforme afirma Paulo Freire (1996, p. 113), "Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um." Essa afirmação evidencia que a escuta constitui uma postura ética, dialógica e democrática, indispensável à prática educativa comprometida com a formação humana. Quando o educador desenvolve uma escuta sensível, estabelece relações de confiança, fortalece vínculos afetivos e cria oportunidades para que as crianças participem ativamente da construção do cotidiano escolar.

Sonia Kramer (2007) ressalta que reconhecer as crianças como sujeitos de direitos significa compreender que elas produzem cultura, elaboram conhecimentos e constroem significados sobre o mundo desde muito cedo. Sob essa perspectiva, a participação infantil não pode ser reduzida a momentos pontuais de escolha, mas deve estar presente em todo o processo pedagógico, influenciando o planejamento, a organização dos espaços, a seleção dos materiais e o desenvolvimento das propostas educativas.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) destaca que a aprendizagem ocorre nas interações estabelecidas entre crianças, adultos, objetos e ambientes, tornando indispensável que o professor observe atentamente essas relações para compreender os processos de desenvolvimento infantil. A observação e a escuta tornam-se, assim, instrumentos fundamentais para o acompanhamento das aprendizagens e para a elaboração de intervenções pedagógicas mais significativas.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir a importância da escuta atenta das crianças na Educação Infantil como fundamento para a construção de uma prática pedagógica participativa. Busca-se refletir sobre os princípios que sustentam essa concepção, analisar o papel do professor como mediador das aprendizagens e compreender de que maneira a escuta qualificada favorece o protagonismo infantil, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem a infância, a participação infantil e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, entre eles Paulo Freire, Sonia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa e Paulo Fochi. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento de práticas educativas que reconheçam as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e promovam uma educação democrática, inclusiva e humanizadora.

A ESCUTA ATENTA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escuta atenta das crianças representa um dos fundamentos da Educação Infantil contemporânea, pois reconhece a infância como um período de intensas descobertas, aprendizagens e produção de cultura. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente na ação do adulto e passa a compreender a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento. Assim, escutar torna-se uma atitude pedagógica que exige sensibilidade, observação, acolhimento e disposição para compreender as diferentes formas pelas quais as crianças expressam seus pensamentos, emoções, curiosidades e necessidades.

Nas instituições de Educação Infantil, a escuta ultrapassa a comunicação verbal. Os bebês e as crianças pequenas comunicam-se por meio do corpo, do olhar, dos gestos, das brincadeiras, das expressões faciais, dos desenhos, das narrativas, das hipóteses construídas durante as explorações e até mesmo pelo silêncio. Cabe ao professor interpretar essas manifestações para compreender os interesses do grupo e planejar experiências que façam sentido para as crianças.

A escuta atenta como princípio da prática pedagógica na Educação Infantil

A escuta atenta das crianças representa um dos fundamentos da Educação Infantil contemporânea, pois reconhece a infância como um período de intensas descobertas, aprendizagens e produção de cultura. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente na ação do adulto e passa a compreender a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento. Assim, escutar torna-se uma atitude pedagógica que exige sensibilidade, observação, acolhimento e disposição para compreender as diferentes formas pelas quais as crianças expressam seus pensamentos, emoções, curiosidades e necessidades.

Nas instituições de Educação Infantil, a escuta ultrapassa a comunicação verbal. Os bebês e as crianças pequenas comunicam-se por meio do corpo, do olhar, dos gestos, das brincadeiras, das expressões faciais, dos desenhos, das narrativas, das hipóteses construídas durante as explorações e até mesmo pelo silêncio. Cabe ao professor interpretar essas manifestações para compreender os interesses do grupo e planejar experiências que façam sentido para as crianças.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2016) afirma que o planejamento pedagógico deve ser flexível e aberto às contribuições das crianças, permitindo que suas curiosidades e investigações orientem novos percursos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a escuta torna-se elemento articulador entre observação, planejamento, avaliação e documentação pedagógica, fortalecendo uma prática educativa mais democrática e significativa.

Paulo Fochi (2015) ressalta que a observação cotidiana constitui uma ferramenta indispensável para compreender as experiências infantis. Ao registrar cuidadosamente aquilo que as crianças fazem, dizem e demonstram durante as brincadeiras, o professor amplia sua capacidade de interpretar os processos de aprendizagem e de propor situações que desafiem o pensamento infantil. Essa postura investigativa transforma o planejamento em um processo contínuo de reflexão e reconstrução.

Paulo Freire (1996, p. 113) enfatiza que "Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um." Essa afirmação evidencia que a escuta é um compromisso ético fundamentado no respeito ao outro. No contexto da Educação Infantil, significa reconhecer que as crianças possuem voz, conhecimentos, experiências e maneiras próprias de compreender o mundo, merecendo ser acolhidas e respeitadas em sua singularidade.

A escuta qualificada também favorece o fortalecimento dos vínculos afetivos entre professores e crianças. Quando percebem que suas ideias são valorizadas, as crianças sentem-se mais seguras para participar, questionar, experimentar e compartilhar descobertas. Esse ambiente de confiança contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da linguagem, da criatividade e da capacidade de resolver problemas em grupo.

Outro aspecto importante refere-se à construção de uma pedagogia participativa. Em vez de oferecer atividades prontas e previamente definidas, o professor organiza propostas que dialogam com os interesses manifestados pelas crianças durante suas explorações. Assim, uma simples observação sobre insetos encontrados no jardim pode transformar-se em um projeto investigativo envolvendo natureza, linguagem, matemática, artes e ciências, tornando a aprendizagem mais significativa.

Nesse contexto, a escuta atenta deixa de ser apenas uma técnica pedagógica e passa a constituir um princípio orientador da prática docente. Ela exige planejamento flexível, formação continuada, sensibilidade para interpretar as múltiplas linguagens infantis e disposição para construir o currículo em parceria com as crianças. Dessa maneira, a Educação Infantil consolida-se como um espaço de participação, investigação, diálogo e respeito aos direitos da infância, favorecendo o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem.O protagonismo infantil e a construção de práticas pedagógicas participativas

O protagonismo infantil constitui um dos princípios que orientam as concepções contemporâneas de Educação Infantil, fundamentando práticas pedagógicas que reconhecem as crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais, nos quais a criança era vista como receptora passiva das informações transmitidas pelo adulto, e valoriza sua capacidade de investigar, criar, levantar hipóteses, solucionar problemas e participar das decisões relacionadas ao cotidiano escolar.

Reconhecer o protagonismo infantil significa compreender que as crianças possuem conhecimentos prévios, curiosidades, interesses e formas próprias de interpretar a realidade. Assim, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem que favoreçam a participação, o diálogo, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e as singularidades de cada criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam que as práticas pedagógicas devem ser estruturadas a partir das interações e das brincadeiras, entendidas como eixos centrais do currículo. Esses dois elementos criam oportunidades para que as crianças expressem sentimentos, construam vínculos, compartilhem experiências e desenvolvam competências cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, a participação infantil deixa de ser um objetivo secundário e passa a constituir um direito assegurado às crianças.

Para Paulo Freire (1996), ensinar exige diálogo, respeito e abertura para aprender com o outro. Em uma perspectiva freireana, o professor não é o único detentor do conhecimento; ao contrário, constrói saberes em interação com seus estudantes. Essa compreensão aplica-se plenamente à Educação Infantil, pois o educador aprende continuamente ao observar as hipóteses, perguntas e descobertas realizadas pelas crianças em suas brincadeiras e investigações.

Segundo Kramer (2007), considerar a criança como protagonista implica reconhecer sua capacidade de produzir cultura e atribuir significados às experiências vividas. A autora enfatiza que a infância não deve ser entendida como uma fase de preparação para a vida adulta, mas como um período pleno de direitos, aprendizagens e produção cultural. Dessa forma, a escola precisa criar condições para que as crianças participem efetivamente da organização dos espaços, da escolha de materiais, da definição de projetos e das experiências desenvolvidas no cotidiano.

Oliveira (2019) destaca que o protagonismo infantil fortalece a autonomia e amplia as possibilidades de aprendizagem, uma vez que as crianças tornam-se participantes ativas na resolução de desafios e na construção de conhecimentos. Quando o professor organiza ambientes ricos em materiais diversificados, oferece tempo para exploração e incentiva a curiosidade, favorece experiências que estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a investigação.

Nessa perspectiva, a organização dos espaços educativos assume grande relevância. Ambientes planejados para promover autonomia permitem que as crianças escolham brinquedos, manipulem materiais, realizem pesquisas, expressem ideias e construam conhecimentos por meio da interação com colegas e adultos. Barbosa (2016) ressalta que o espaço também educa, pois comunica concepções de infância e influencia diretamente a qualidade das experiências vividas.

Outro elemento indispensável é o planejamento participativo. Em vez de elaborar propostas completamente fechadas, o professor pode iniciar projetos a partir das perguntas das crianças, das situações observadas durante as brincadeiras ou de acontecimentos significativos no cotidiano escolar. Esse planejamento flexível possibilita que novos conhecimentos sejam construídos coletivamente, respeitando os interesses do grupo e promovendo aprendizagens contextualizadas.

A documentação pedagógica fortalece esse processo ao registrar falas, desenhos, fotografias, produções e observações realizadas durante as atividades. Conforme destaca Fochi (2015), documentar significa tornar visíveis os processos de aprendizagem, permitindo ao professor refletir sobre sua prática e compreender como as crianças constroem conhecimentos. Além disso, a documentação favorece o diálogo com as famílias, tornando-as participantes do percurso educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à promoção da autonomia. Quando as crianças participam das decisões relacionadas à rotina, organizam materiais, resolvem conflitos por meio do diálogo e expressam opiniões sobre as atividades desenvolvidas, desenvolvem senso de responsabilidade, cooperação e pertencimento. Essas experiências fortalecem competências socioemocionais fundamentais para a convivência democrática.

A participação infantil também contribui para a construção de uma educação inclusiva. Ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão, a escola cria oportunidades para que todas as crianças, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades específicas, sejam ouvidas e tenham suas contribuições consideradas. Essa postura favorece ambientes acolhedores, respeitosos e comprometidos com a equidade.

Assim, o protagonismo infantil não representa apenas uma metodologia, mas uma concepção de educação baseada no respeito aos direitos da criança, na valorização da escuta e na construção compartilhada do conhecimento. O professor assume o papel de mediador, pesquisador e parceiro das crianças, criando condições para que elas participem ativamente de seu processo de aprendizagem e desenvolvam autonomia, criatividade, senso crítico e capacidade de atuar no mundo de forma consciente e colaborativa.

A adoção de práticas pedagógicas participativas fortalece a qualidade da Educação Infantil, pois transforma o cotidiano escolar em um espaço de investigação, diálogo e produção de conhecimentos. Ao reconhecer as crianças como protagonistas de suas experiências, a escola contribui para a formação de sujeitos confiantes, curiosos e capazes de construir aprendizagens significativas desde os primeiros anos de vida.

A ESCUTA SENSÍVEL COMO ESTRATÉGIA PARA O PLANEJAMENTO, A AVALIAÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A escuta sensível constitui um dos principais instrumentos para qualificar o planejamento, a avaliação e a documentação pedagógica na Educação Infantil. Ao observar atentamente as manifestações das crianças, o professor amplia sua compreensão sobre os processos de aprendizagem, identifica interesses emergentes e organiza propostas que dialogam com as experiências vividas pelo grupo. Dessa forma, o planejamento deixa de ser um documento rígido para tornar-se um processo dinâmico, construído continuamente a partir das interações cotidianas.

v

Na Educação Infantil, planejar significa antecipar possibilidades educativas sem perder de vista a flexibilidade necessária para acolher as descobertas das crianças. Diferentemente de etapas escolares marcadas por conteúdos previamente definidos, o planejamento nessa fase deve considerar os interesses, as curiosidades, as necessidades e os desafios apresentados pelas crianças em seu cotidiano. Essa perspectiva aproxima a prática docente de uma pedagogia investigativa, na qual o professor observa, registra, interpreta e reorganiza continuamente suas ações.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa concepção ao afirmar que o currículo da Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos evidenciam que o planejamento pedagógico precisa ser organizado a partir das experiências infantis e das relações estabelecidas entre crianças, professores, espaços e materiais.

Nesse contexto, a escuta sensível torna-se elemento essencial para identificar aquilo que desperta a curiosidade das crianças. Um comentário durante uma roda de conversa, uma descoberta realizada no parque, uma pergunta sobre fenômenos da natureza ou uma brincadeira espontânea podem transformar-se em projetos investigativos capazes de integrar diferentes campos de experiências previstos na BNCC. Essa postura favorece aprendizagens contextualizadas e fortalece o protagonismo infantil.

Segundo Paulo Fochi (2015), a observação cotidiana é uma prática investigativa que permite compreender como as crianças constroem conhecimentos e atribuem significados às experiências vividas. Para o autor, observar exige intencionalidade, sensibilidade e disponibilidade para interpretar as múltiplas linguagens infantis, evitando reduzir a criança a avaliações baseadas apenas em resultados ou desempenhos.

A documentação pedagógica representa outro importante desdobramento da escuta sensível. Registrar fotografias, desenhos, produções artísticas, diálogos, hipóteses, brincadeiras e narrativas possibilita tornar visíveis os percursos de aprendizagem das crianças. Mais do que arquivar atividades, documentar significa construir memória pedagógica, favorecendo análises sobre o desenvolvimento infantil e subsidiando decisões relacionadas ao planejamento.

Conforme afirma Barbosa (2016), a documentação pedagógica permite compreender que o conhecimento é construído em processos e não apenas em produtos finais. Os registros revelam avanços, estratégias utilizadas pelas crianças para resolver problemas, formas de interação e modos particulares de interpretar a realidade. Assim, a documentação torna-se um recurso indispensável para refletir sobre a prática educativa e aprimorar continuamente as intervenções pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação. Na Educação Infantil, avaliar não significa medir conteúdos aprendidos ou atribuir notas, mas acompanhar o desenvolvimento integral das crianças, considerando seus percursos, conquistas, desafios e formas de participação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem que a avaliação deve ocorrer por meio da observação contínua e do registro das experiências, sem finalidade de promoção ou retenção.

Oliveira (2019) destaca que a avaliação assume caráter formativo quando possibilita ao professor compreender como cada criança aprende e reorganizar o planejamento de acordo com as necessidades identificadas.Dessa forma, observar, escutar e registrar tornam-se ações indissociáveis, contribuindo para uma prática pedagógica fundamentada na reflexão permanente.A participação das famílias também é fortalecida pela documentação pedagógica. Ao compartilhar registros das experiências vividas pelas crianças, o professor aproxima a escola do contexto familiar, possibilitando que pais e responsáveis acompanhem os processos de aprendizagem e compreendam a intencionalidade das práticas desenvolvidas na instituição.

Essa parceria fortalece vínculos, amplia o diálogo e favorece uma educação mais integrada.

Sob essa perspectiva, o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática. Cada observação realizada, cada registro produzido e cada reflexão desenvolvida tornam-se elementos para compreender melhor as crianças e aperfeiçoar continuamente o trabalho pedagógico. Freire (1996) destaca que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, reforçando que o educador aprende constantemente ao investigar sua ação educativa e ao dialogar com aqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a escuta sensível contribui para a construção de ambientes mais democráticos e inclusivos. Quando as crianças percebem que suas ideias são valorizadas, desenvolvem maior confiança para participar das atividades, compartilhar opiniões e construir relações baseadas no respeito mútuo. Essa postura fortalece competências como autonomia, cooperação, empatia e responsabilidade, fundamentais para a formação cidadã desde a primeira infância.

Portanto, a escuta sensível, associada ao planejamento flexível, à avaliação formativa e à documentação pedagógica, constitui um dos pilares da Educação Infantil de qualidade. Ao reconhecer as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem, o professor transforma sua prática em uma ação investigativa, reflexiva e democrática, capaz de promover experiências significativas que respeitam os direitos da infância e contribuem para o desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta atenta das crianças representa um princípio essencial para a construção de uma Educação Infantil comprometida com os direitos da infância, com a participação democrática e com o desenvolvimento integral. Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos, competentes e produtores de cultura, o professor amplia sua compreensão sobre os processos de aprendizagem e organiza práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e participativas.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a escuta sensível vai além da simples audição das falas infantis. Ela envolve observar gestos, brincadeiras, expressões, desenhos, movimentos e todas as formas pelas quais as crianças comunicam seus interesses, necessidades e hipóteses sobre o mundo.

Essa postura exige sensibilidade, intencionalidade e compromisso ético por parte do educador, favorecendo relações baseadas no diálogo, no respeito e na valorização das múltiplas linguagens da infância.

Também foi possível compreender que o protagonismo infantil se fortalece quando o planejamento pedagógico é construído a partir das experiências vividas pelas crianças. Projetos investigativos, organização de espaços desafiadores, brincadeiras, documentação pedagógica e avaliação formativa tornam-se estratégias capazes de promover aprendizagens significativas, autonomia, criatividade e participação ativa no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como pesquisador de sua prática. Observar, registrar, refletir e reorganizar continuamente as ações pedagógicas permite compreender melhor os processos de desenvolvimento infantil e aprimorar a qualidade das experiências educativas. Nesse sentido, a documentação pedagógica assume função fundamental ao tornar visíveis as aprendizagens e favorecer o diálogo entre escola, crianças e famílias.

Conclui-se que a escuta atenta não deve ser entendida apenas como uma metodologia, mas como um compromisso ético e pedagógico que orienta toda a prática educativa na Educação Infantil. Ao promover ambientes acolhedores, participativos e respeitosos, a escola contribui para a formação de crianças autônomas, críticas, criativas e capazes de participar ativamente da construção de seus conhecimentos.Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo incentivem educadores a fortalecer práticas fundamentadas na escuta, no diálogo e na participação infantil, reafirmando a Educação Infantil como espaço de direitos, experiências, descobertas e desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

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

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

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

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise;

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

AUTOR: REBECA VILAS BOAS ROCHA

Resumo

A educação socioemocional tem assumido papel de destaque nas discussões sobre a qualidade da educação, uma vez que a formação integral dos estudantes exige o desenvolvimento não apenas de competências cognitivas, mas também de habilidades relacionadas às dimensões emocional, social e ética. Nesse contexto, a escola constitui um espaço privilegiado para a promoção de valores como empatia, cooperação, respeito, responsabilidade, resiliência e autonomia, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação socioemocional na construção da formação integral dos estudantes, discutindo o papel da escola e do professor no desenvolvimento dessas competências e apresentando estratégias pedagógicas que favoreçam relações mais humanizadas e significativas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas contribuições teóricas de Paulo Freire, Jacques Delors, Edgar Morin, Daniel Goleman, Henri Wallon e Lev Vygotsky. Os resultados evidenciam que a educação socioemocional fortalece o processo de ensino e aprendizagem, melhora a convivência escolar, reduz conflitos e favorece o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da participação dos estudantes. Conclui-se que integrar as competências socioemocionais ao currículo representa um caminho essencial para a consolidação de uma educação comprometida com a formação humana, ética e cidadã.

Palavras-chave: Educação Socioemocional; Formação Integral; Competências Socioemocionais; BNCC; Prática Pedagógica.

Abstract

Social-Emotional Education at School: Building Competencies for Students' Holistic Development

Social-emotional education has become increasingly important in discussions about educational quality, since students' holistic development requires not only cognitive competencies but also emotional, social and ethical skills. In this context, schools represent an important environment for promoting values such as empathy, cooperation, respect, responsibility, resilience and autonomy, contributing to the education of citizens prepared to face the challenges of contemporary society. This article aims to analyze the importance of social-emotional education in students' holistic development, discussing the role of schools and teachers in fostering these competencies and presenting pedagogical strategies that promote more humane and meaningful educational relationships. This bibliographic study is based on the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and on the theoretical contributions of Paulo Freire, Jacques Delors, Edgar Morin, Daniel Goleman, Henri Wallon and Lev Vygotsky. The results indicate that social-emotional education strengthens teaching and learning processes, improves school relationships, reduces conflicts and promotes autonomy, cooperation and student participation. It is concluded that integrating social-emotional competencies into the curriculum is essential for building an education committed to human, ethical and civic development.

Keywords: Social-Emotional Education; Holistic Development; Social-Emotional Competencies; BNCC; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios que vão além da transmissão de conhecimentos acadêmicos. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de promover uma formação que contemple o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse cenário, a educação socioemocional emerge como um importante componente do processo educativo, contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais, da autonomia, da empatia, da cooperação e da capacidade de enfrentar situações de conflito e adversidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer que a Educação Básica deve promover o desenvolvimento de competências que integrem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, preparando os estudantes para exercer plenamente a cidadania. Entre as dez Competências Gerais da BNCC, destacam-se aquelas relacionadas ao autoconhecimento, ao autocuidado, à empatia, ao diálogo, à cooperação, ao respeito às diferenças e à responsabilidade social, evidenciando que aprender envolve também desenvolver competências emocionais e relacionais.

Jacques Delors (2012) afirma que a educação do século XXI deve fundamentar-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses princípios ampliam a compreensão da escola como espaço de formação humana, no qual os aspectos emocionais e sociais possuem a mesma relevância que os conteúdos curriculares.Edgar Morin (2000) destaca que a educação precisa preparar os indivíduos para compreender a complexidade do mundo e enfrentar as incertezas da vida contemporânea. Para o autor, formar cidadãos exige desenvolver capacidades relacionadas à compreensão do outro, à solidariedade, ao pensamento crítico e à responsabilidade ética.

Na mesma perspectiva, Paulo Freire (2021, p. 25) afirma que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." Essa concepção reforça que o processo educativo deve considerar o estudante em sua totalidade, valorizando suas experiências, emoções, culturas e relações sociais como elementos fundamentais da aprendizagem.

Daniel Goleman (2012) demonstra que competências como autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais exercem influência significativa sobre o desempenho acadêmico, as relações interpessoais e o desenvolvimento pessoal. Assim, investir na educação socioemocional significa favorecer condições para que os estudantes desenvolvam equilíbrio emocional e competências necessárias para atuar de maneira ética e colaborativa na sociedade.

Henri Wallon (2007) e Lev Vygotsky (2007) também contribuem para essa discussão ao evidenciarem que emoção, cognição e interação social são dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Ambos defendem que a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio social, ressaltando a importância das experiências compartilhadas para a construção do conhecimento.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação socioemocional para a formação integral dos estudantes, discutindo sua contribuição para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC, o papel do professor como mediador desse processo e as práticas pedagógicas que favorecem ambientes escolares mais acolhedores, colaborativos e humanizados.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem a formação humana, a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional. Espera-se contribuir para a reflexão sobre práticas educativas capazes de promover uma educação comprometida não apenas com o sucesso acadêmico, mas também com a formação ética, cidadã e integral dos estudantes.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL

A educação socioemocional constitui um dos pilares da educação contemporânea por reconhecer que o desenvolvimento humano envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas. Durante muito tempo, a escola concentrou seus esforços na transmissão de conhecimentos acadêmicos, atribuindo menor importância ao desenvolvimento das habilidades relacionadas às emoções, às relações interpessoais e à convivência. Contudo, as transformações sociais e culturais evidenciaram a necessidade de ampliar o conceito de aprendizagem, compreendendo o estudante em sua integralidade.

Nessa perspectiva, a formação integral ultrapassa a aquisição de conteúdos curriculares e busca promover o desenvolvimento das potencialidades humanas em seus diferentes aspectos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa concepção ao estabelecer que a Educação Básica deve garantir aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento de competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício da cidadania e à participação na sociedade.

Entre as dez Competências Gerais previstas na BNCC, destacam-se aquelas relacionadas ao autoconhecimento, ao autocuidado, à empatia, à cooperação, ao respeito às diferenças, ao diálogo e à responsabilidade social. Essas competências demonstram que o processo educativo deve favorecer a formação de indivíduos capazes de compreender suas emoções, estabelecer relações saudáveis e agir de maneira ética diante dos desafios da vida em sociedade.

Segundo Jacques Delors (2012), a educação deve fundamentar-se em quatro pilares essenciais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares representam uma concepção de educação que valoriza não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também as capacidades de convivência, autonomia, responsabilidade e respeito ao outro. Nesse sentido, a educação socioemocional torna-se elemento indispensável para concretizar esses princípios no cotidiano escolar.

Edgar Morin (2000) afirma que um dos maiores desafios da educação é preparar os estudantes para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. Para o autor, o ensino deve favorecer a compreensão da condição humana, da diversidade cultural e da interdependência existente entre os indivíduos. Essa perspectiva fortalece a necessidade de desenvolver competências relacionadas à empatia, ao diálogo, à cooperação e ao pensamento crítico, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social.

Paulo Freire (2021) também enfatiza que a educação deve promover relações baseadas no respeito, na escuta, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Ao defender uma prática educativa humanizadora, o autor compreende que ensinar implica reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo educativo, valorizando suas experiências, sentimentos e saberes. Essa visão aproxima-se diretamente dos princípios da educação socioemocional, que considera as emoções parte integrante da aprendizagem.Para Daniel Goleman (2012), a inteligência emocional corresponde à capacidade de reconhecer, compreender e administrar as próprias emoções, bem como de estabelecer relações saudáveis com outras pessoas.

O autor identifica cinco competências fundamentais: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. Essas competências favorecem não apenas o desempenho acadêmico, mas também a resolução de conflitos, a cooperação e o equilíbrio emocional, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral.

Henri Wallon (2007) ressalta que emoção e cognição constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Segundo o autor, as emoções exercem influência direta sobre a aprendizagem, o comportamento e as relações sociais. Dessa forma, criar ambientes escolares acolhedores, afetivos e respeitosos favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, fortalecendo sua participação nas atividades educativas.

Lev Vygotsky (2007) amplia essa compreensão ao afirmar que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da mediação realizada por professores, colegas e demais sujeitos presentes no contexto social. Assim, as competências socioemocionais são construídas nas relações cotidianas estabelecidas no ambiente escolar, sendo fortalecidas por práticas pedagógicas colaborativas e dialógicas.

A escola, portanto, desempenha papel fundamental na promoção da educação socioemocional. Ao criar oportunidades para que os estudantes expressem sentimentos, dialoguem, cooperem, solucionem conflitos e participem de decisões coletivas, contribui para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na inclusão e na convivência democrática.ssa responsabilidade não se restringe a projetos específicos ou a disciplinas isoladas. A educação socioemocional deve estar presente em todas as práticas pedagógicas, permeando o currículo, as metodologias de ensino, a avaliação e as relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e comunidade escolar. Dessa forma, valores como solidariedade, responsabilidade, ética, empatia e cooperação deixam de ser conteúdos teóricos e passam a ser vivenciados diariamente.Outro aspecto importante refere-se ao impacto das competências socioemocionais no processo de aprendizagem. Pesquisas apontam que estudantes que desenvolvem habilidades relacionadas ao autocontrole, à persistência, à cooperação e à resolução de problemas apresentam maior engajamento nas atividades escolares, melhor desempenho acadêmico e relações interpessoais mais positivas.

Além disso, ambientes escolares emocionalmente seguros favorecem a participação, reduzem comportamentos agressivos e fortalecem o sentimento de pertencimento.

Portanto, compreender a educação socioemocional como fundamento da formação integral significa reconhecer que ensinar envolve cuidar das dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas dos estudantes. Ao integrar essas competências ao cotidiano escolar, a escola contribui para a formação de indivíduos autônomos, resilientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O professor exerce papel fundamental na promoção da educação socioemocional, uma vez que sua atuação ultrapassa a transmissão de conhecimentos e envolve a mediação das relações humanas, o acolhimento das diferenças e a construção de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes. Em um contexto educacional marcado pela diversidade cultural, social e emocional, o educador torna-se referência para a formação de valores, atitudes e comportamentos que favorecem a convivência democrática e o respeito mútuo.

A educação socioemocional não se limita à realização de atividades específicas sobre emoções ou valores. Ela se concretiza nas práticas cotidianas, na forma como o professor organiza a sala de aula, estabelece relações com os estudantes, conduz situações de conflito e incentiva o diálogo e a participação. Assim, cada interação vivenciada no ambiente escolar representa uma oportunidade para desenvolver competências como empatia, cooperação, responsabilidade, autonomia e respeito às diferenças.

Segundo Paulo Freire (2021), ensinar exige disponibilidade para o diálogo, respeito aos saberes dos educandos e compromisso ético com a formação humana. Para o autor, o professor deve construir uma relação pedagógica baseada na escuta, no acolhimento e na valorização da experiência dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo educativo. Essa postura fortalece vínculos de confiança e favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Daniel Goleman (2012) destaca que o educador também precisa desenvolver sua própria inteligência emocional. Professores capazes de reconhecer e administrar suas emoções demonstram maior equilíbrio diante dos desafios da profissão, estabelecem relações mais positivas com os estudantes e criam ambientes de aprendizagem mais acolhedores.

Dessa forma, a formação continuada deve contemplar não apenas aspectos metodológicos, mas também o desenvolvimento das competências emocionais dos profissionais da educação.

Henri Wallon (2007) enfatiza que afetividade e aprendizagem são processos indissociáveis. O vínculo estabelecido entre professor e estudante influencia diretamente a motivação, a participação e o interesse pelas atividades escolares. Quando o aluno sente que é respeitado, compreendido e valorizado, desenvolve maior segurança para expressar opiniões, fazer perguntas, enfrentar desafios e construir novos conhecimentos.

Da mesma forma, Vygotsky (2007) ressalta que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. O professor, como mediador da aprendizagem, cria situações que favorecem a cooperação, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Nesse processo, competências socioemocionais como comunicação, trabalho em equipe, resolução de conflitos e solidariedade são desenvolvidas naturalmente durante as atividades pedagógicas.

Entre as estratégias que favorecem a educação socioemocional, destacam-se as rodas de conversa, os trabalhos colaborativos, a aprendizagem baseada em projetos, as atividades de mediação de conflitos, as práticas restaurativas e os momentos de reflexão coletiva. Essas metodologias permitem que os estudantes expressem sentimentos, aprendam a ouvir diferentes pontos de vista, desenvolvam empatia e fortaleçam habilidades relacionadas ao diálogo e à convivência.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de um clima escolar positivo. Ambientes acolhedores, organizados e pautados no respeito favorecem o desenvolvimento emocional e reduzem situações de violência, exclusão e preconceito. O professor exerce papel decisivo nesse processo ao estabelecer regras construídas coletivamente, incentivar atitudes de cooperação e promover relações baseadas na confiança e no respeito às diferenças.

A avaliação também pode contribuir para o fortalecimento das competências socioemocionais quando assume caráter formativo. Em vez de restringir-se à mensuração do desempenho acadêmico, a avaliação passa a considerar aspectos relacionados à participação, ao comprometimento, à colaboração, à autonomia e à evolução dos estudantes ao longo do processo educativo. Essa perspectiva permite ao professor acompanhar o desenvolvimento integral dos alunos e planejar intervenções mais adequadas às suas necessidades.

Além da atuação em sala de aula, a parceria entre escola e família é essencial para consolidar a educação socioemocional. O diálogo constante com os responsáveis possibilita compreender melhor a realidade dos estudantes e construir estratégias conjuntas para fortalecer valores como respeito, solidariedade, responsabilidade e cooperação. Quando família e escola compartilham objetivos educativos, as oportunidades de desenvolvimento socioemocional tornam-se mais consistentes e significativas.

A formação continuada dos professores também merece destaque. As constantes transformações da sociedade exigem profissionais preparados para lidar com desafios relacionados à diversidade, à inclusão, à saúde mental e às novas formas de interação social. Investir em programas de formação que contemplem a educação socioemocional contribui para ampliar as competências dos educadores e fortalecer práticas pedagógicas mais humanizadas.

Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador, orientador e facilitador das aprendizagens. Sua prática torna-se um exemplo de respeito, ética, empatia e diálogo, influenciando diretamente a construção das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Portanto, promover a educação socioemocional exige um compromisso permanente com a formação humana. Ao integrar competências emocionais, sociais e éticas às práticas pedagógicas, o professor contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e acolhedora, preparando os estudantes para enfrentar os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional com equilíbrio, responsabilidade e sensibilidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A efetivação da educação socioemocional depende da adoção de práticas pedagógicas que promovam experiências significativas e favoreçam o desenvolvimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas práticas devem estar integradas ao currículo e ao cotidiano escolar, possibilitando que os estudantes aprendam a reconhecer emoções, resolver conflitos, cooperar, respeitar as diferenças e atuar de forma ética nas diversas situações da vida.

A escola constitui um ambiente privilegiado para a construção dessas competências, pois é um espaço de convivência em que crianças, adolescentes e adultos estabelecem relações, compartilham experiências e enfrentam desafios coletivamente. Assim, a educação socioemocional não deve ser compreendida como uma disciplina isolada, mas como um princípio que orienta todas as ações pedagógicas desenvolvidas na instituição.

Entre as estratégias mais eficazes destacam-se as rodas de conversa, que criam oportunidades para que os estudantes expressem sentimentos, compartilhem experiências e desenvolvam habilidades relacionadas à escuta, ao diálogo e ao respeito pelas opiniões dos colegas. Esses momentos fortalecem a confiança entre professor e estudantes, favorecendo um ambiente de acolhimento e participação.

Outra prática relevante é a aprendizagem cooperativa, metodologia que organiza os estudantes em pequenos grupos para resolver problemas, realizar pesquisas e desenvolver projetos coletivos. Segundo Vygotsky (2007), a interação social constitui elemento essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tornando a cooperação uma importante estratégia para a construção do conhecimento e das competências socioemocionais.

Os projetos interdisciplinares também representam uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral. Ao investigar problemas reais, planejar soluções e trabalhar em equipe, os estudantes exercitam competências como responsabilidade, criatividade, liderança, organização, negociação e tomada de decisões. Além disso, essas experiências aproximam os conteúdos escolares das situações vivenciadas no cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa.

As metodologias ativas contribuem significativamente para o fortalecimento das competências socioemocionais ao colocar o estudante como protagonista do processo educativo. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos (Project Based Learning), sala de aula invertida, estudo de caso e aprendizagem baseada em problemas estimulam autonomia, pensamento crítico, comunicação e colaboração, competências indispensáveis para a formação cidadã.

Outro recurso importante refere-se às práticas restaurativas, que oferecem alternativas ao modelo tradicional de punição. Fundamentadas no diálogo, na responsabilização e na reconstrução das relações, essas práticas auxiliam na resolução pacífica dos conflitos escolares, desenvolvendo empatia, respeito e senso de justiça entre os estudantes. Ao compreender as consequências de suas ações e participar da construção das soluções, os alunos fortalecem competências relacionadas à convivência democrática.

A educação emocional também pode ser incorporada ao cotidiano por meio de atividades que incentivem o reconhecimento e a expressão saudável das emoções. Leituras, produções textuais, dramatizações, jogos cooperativos, dinâmicas de grupo, músicas, filmes e atividades artísticas permitem que os estudantes reflitam sobre sentimentos, desenvolvam autocontrole e ampliem sua capacidade de compreender as emoções próprias e dos outros.

Segundo Goleman (2012), desenvolver a inteligência emocional favorece não apenas o equilíbrio pessoal, mas também a qualidade das relações interpessoais e o desempenho acadêmico. Estudantes que aprendem a administrar suas emoções apresentam maior capacidade de enfrentar desafios, persistir diante das dificuldades e estabelecer relações baseadas no respeito e na cooperação.

A atuação do professor é decisiva para o sucesso dessas práticas. Cabe ao educador organizar ambientes acolhedores, incentivar a participação de todos, valorizar o diálogo e criar situações em que os estudantes possam exercitar competências socioemocionais de maneira natural e significativa. Conforme afirma Freire (2021), a prática educativa deve estar fundamentada na ética, no respeito, na escuta e na valorização da experiência dos educandos, fortalecendo uma educação humanizadora.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso da avaliação formativa. Na perspectiva da educação socioemocional, avaliar significa acompanhar o desenvolvimento das competências ao longo do processo educativo, considerando aspectos como participação, cooperação, autonomia, responsabilidade, capacidade de resolver conflitos e evolução nas relações interpessoais. Esse acompanhamento possibilita ao professor identificar avanços, dificuldades e necessidades de intervenção, promovendo um desenvolvimento contínuo e integral.

A participação das famílias fortalece ainda mais esse processo. A construção de parcerias entre escola e comunidade favorece a continuidade das aprendizagens socioemocionais para além do ambiente escolar. Reuniões, palestras, oficinas e projetos colaborativos aproximam família e escola, contribuindo para que valores como respeito, solidariedade, empatia e responsabilidade sejam vivenciados de forma coerente em diferentes contextos.

Morin (2000) ressalta que educar para o século XXI implica preparar os indivíduos para enfrentar situações complexas, agir com responsabilidade e compreender a interdependência existente entre as pessoas e a sociedade. Nesse sentido, a educação socioemocional fortalece a formação de cidadãos capazes de lidar com desafios, respeitar a diversidade, atuar de forma ética e contribuir para a construção de uma cultura de paz.

Portanto, investir em práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais significa ampliar as possibilidades de aprendizagem e promover uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos ao currículo, a escola contribui para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, resilientes, críticos, solidários e preparados para participar de forma consciente da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional consolidou-se como uma dimensão indispensável da educação contemporânea, ao reconhecer que a formação dos estudantes deve contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais, sociais, éticos e relacionais. Em um contexto marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se fundamental que a escola prepare os indivíduos para lidar com desafios, construir relações saudáveis e exercer a cidadania de forma responsável e solidária.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as competências socioemocionais estão diretamente relacionadas à formação integral proposta pela Base Nacional Comum Curricular. Habilidades como empatia, cooperação, autocontrole, responsabilidade, comunicação e resolução de conflitos favorecem tanto o desempenho acadêmico quanto a convivência escolar, contribuindo para ambientes mais inclusivos, acolhedores e democráticos.

Também foi possível compreender que o professor exerce papel central nesse processo, atuando como mediador das relações, promotor do diálogo e incentivador de práticas que valorizem o respeito, a participação e a autonomia dos estudantes. Sua atuação, fundamentada na escuta, na ética e na valorização das experiências dos educandos, fortalece vínculos afetivos e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa.

As práticas pedagógicas discutidas demonstram que a educação socioemocional pode ser integrada ao currículo por meio de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, rodas de conversa, aprendizagem cooperativa, práticas restaurativas e avaliação formativa. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade e para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com o bem comum.

Conclui-se que investir na educação socioemocional significa fortalecer uma escola que educa para além dos conteúdos curriculares, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes. Ao integrar conhecimentos, emoções, valores e relações humanas em seu projeto pedagógico, a instituição escolar reafirma seu compromisso com uma educação humanizadora, inclusiva e transformadora, capaz de preparar os indivíduos para enfrentar os desafios do presente e construir uma sociedade mais justa, ética e solidária.

REFERÊNCIAS

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

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

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

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

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

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

Artigo concluído

Título: Educação Socioemocional na Escola: Construindo Competências para a Formação Integral dos Estudantes

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

AUTOR: CESAR VINICIUS VOLPI

RESUMO

A Inteligência Artificial (IA) vem promovendo mudanças significativas em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. O avanço de tecnologias capazes de processar informações, gerar conteúdos, personalizar experiências de aprendizagem e apoiar processos de tomada de decisão tem ampliado as possibilidades de inovação no contexto escolar. Entretanto, a incorporação da IA à prática pedagógica também suscita desafios relacionados à formação docente, à ética, à privacidade de dados, à inclusão digital e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Inteligência Artificial para a educação, discutindo suas potencialidades, limitações e implicações para o trabalho docente e para a aprendizagem dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas contribuições teóricas de Paulo Freire, José Manuel Moran, Pierre Lévy, Manuel Castells e António Nóvoa. Os resultados evidenciam que a IA pode favorecer a personalização do ensino, ampliar o acesso ao conhecimento e apoiar práticas pedagógicas inovadoras, desde que utilizada de forma ética, crítica e integrada aos objetivos educacionais. Conclui-se que a formação continuada dos professores é essencial para que essas tecnologias sejam incorporadas de maneira consciente, fortalecendo uma educação voltada para a autonomia, a criatividade e a cidadania digital.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação; Formação Docente; Cultura Digital; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

Artificial Intelligence in Education: Challenges, Possibilities and Perspectives for Teaching Practice

Artificial Intelligence (AI) has significantly transformed several sectors of society, including education. The advancement of technologies capable of processing information, generating content, personalizing learning experiences and supporting decision-making has expanded opportunities for innovation in schools. However, the integration of AI into teaching practice also raises challenges related to teacher education, ethics, data privacy, digital inclusion and critical thinking. This article aims to analyze the contributions of Artificial Intelligence to education, discussing its potential, limitations and implications for teaching practice and student learning. This bibliographic study is based on the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and on the theoretical contributions of Paulo Freire, José Manuel Moran, Pierre Lévy, Manuel Castells and António Nóvoa. The results indicate that AI can promote personalized learning, expand access to knowledge and support innovative pedagogical practices when used ethically, critically and aligned with educational objectives. It is concluded that continuing teacher education is essential for the conscious integration of AI into educational practices, strengthening autonomy, creativity and digital citizenship.

Keywords: Artificial Intelligence; Education; Teacher Education; Digital Culture; Educational Innovation.

INTRODUÇÃO

A transformação digital tem provocado mudanças profundas na forma como a sociedade produz, compartilha e utiliza informações. No campo educacional, essas mudanças intensificaram-se com a expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e, mais recentemente, com o desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA), que passou a oferecer novas possibilidades para o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a gestão educacional.

A Inteligência Artificial pode ser compreendida como um conjunto de tecnologias capazes de executar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como interpretar dados, reconhecer padrões, responder perguntas, produzir textos, gerar imagens, traduzir idiomas e apoiar processos de tomada de decisão. Na educação, essas ferramentas vêm sendo utilizadas para personalizar o ensino, acompanhar o desempenho dos estudantes, produzir materiais didáticos, automatizar tarefas administrativas e ampliar o acesso ao conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da cultura digital ao estabelecer, entre suas Competências Gerais, a necessidade de que os estudantes compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de forma crítica, ética, significativa e responsável. Essa orientação evidencia que o uso da Inteligência Artificial não deve limitar-se ao domínio técnico das ferramentas, mas envolver reflexão, criatividade, autonomia e compromisso ético.Segundo José Manuel Moran (2018), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem quando utilizadas para promover metodologias ativas, colaboração e protagonismo estudantil. Para o autor, a inovação pedagógica depende menos da tecnologia em si e mais da capacidade do professor de reorganizar sua prática para favorecer experiências significativas de aprendizagem.

Pierre Lévy (1999) afirma que a sociedade contemporânea caracteriza-se pela inteligência coletiva, em que o conhecimento é construído colaborativamente por meio das redes digitais. Nesse contexto, a Inteligência Artificial representa uma nova etapa desse processo, ampliando o acesso à informação e possibilitando diferentes formas de interação entre sujeitos, tecnologias e conhecimentos.

Manuel Castells (2020) destaca que a sociedade em rede transformou profundamente as formas de comunicação, trabalho e aprendizagem. Para o autor, a educação precisa preparar os indivíduos para compreender criticamente essas transformações, desenvolvendo competências relacionadas ao pensamento crítico, à autonomia, à ética e à cidadania digital.

Paulo Freire (2021) contribui para essa reflexão ao defender que a educação deve promover a autonomia dos estudantes e desenvolver sua capacidade crítica diante da realidade. Embora tenha escrito antes da popularização da Inteligência Artificial, seus princípios permanecem atuais ao enfatizar que nenhuma tecnologia substitui o diálogo, a reflexão e a mediação pedagógica realizada pelo professor.

António Nóvoa (2022) ressalta que a valorização da profissão docente torna-se ainda mais importante diante das transformações tecnológicas. Segundo o autor, o professor continua sendo o principal responsável por atribuir significado às aprendizagens, selecionar estratégias pedagógicas e formar cidadãos capazes de utilizar a tecnologia de maneira ética e responsável.Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Inteligência Artificial para a educação, discutindo seus desafios, potencialidades e implicações para a prática docente e para a formação dos estudantes. Busca-se refletir sobre a necessidade de integrar essas tecnologias ao currículo escolar de forma crítica, ética e alinhada aos princípios da educação contemporânea.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem tecnologias educacionais, cultura digital, inovação pedagógica e formação docente. Espera-se contribuir para o debate sobre o uso da Inteligência Artificial como ferramenta de apoio ao ensino, sem perder de vista a centralidade do professor e a importância das relações humanas no processo educativo.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A TRANSFORMAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A Inteligência Artificial (IA) vem transformando significativamente os processos de ensino e aprendizagem, promovendo novas possibilidades para a construção do conhecimento e para a inovação das práticas pedagógicas. O desenvolvimento de sistemas capazes de analisar dados, reconhecer padrões, gerar conteúdos e interagir com os usuários amplia as oportunidades de personalização do ensino, tornando a aprendizagem mais dinâmica, acessível e alinhada às necessidades individuais dos estudantes.

Nas últimas décadas, o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) já havia provocado importantes mudanças na educação. Contudo, a incorporação da Inteligência Artificial representa uma nova etapa desse processo, pois permite que ferramentas digitais realizem atividades complexas, oferecendo respostas personalizadas, sugerindo percursos de aprendizagem, apoiando avaliações e auxiliando professores na elaboração de materiais didáticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da cultura digital ao estabelecer, entre suas Competências Gerais, que os estudantes devem compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, ética e responsável. A Competência Geral 5 destaca que a escola deve preparar os alunos para utilizar recursos tecnológicos de maneira significativa, promovendo autonomia, protagonismo e participação na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a Inteligência Artificial apresenta potencial para contribuir com a personalização da aprendizagem. Plataformas educacionais inteligentes podem identificar dificuldades específicas dos estudantes, adaptar atividades ao ritmo de aprendizagem de cada um e fornecer feedback imediato, permitindo que o processo educativo seja mais individualizado. Essa característica favorece a inclusão, pois reconhece que os estudantes aprendem em tempos, ritmos e formas diferentes.

Segundo Moran (2018), as tecnologias digitais tornam-se efetivamente inovadoras quando contribuem para metodologias centradas na aprendizagem ativa, estimulando investigação, criatividade, resolução de problemas e colaboração. Para o autor, o professor deve utilizar essas ferramentas para enriquecer as experiências educativas, favorecendo o protagonismo dos estudantes e ampliando as possibilidades de construção do conhecimento.

Pierre Lévy (1999) afirma que a cibercultura modifica profundamente as formas de produzir, compartilhar e acessar conhecimentos. A Inteligência Artificial potencializa esse cenário ao facilitar a organização de grandes volumes de informação, permitindo que estudantes e professores tenham acesso rápido a conteúdos diversificados e atualizados. Entretanto, essa facilidade exige o desenvolvimento do pensamento crítico para selecionar, interpretar e validar as informações disponíveis.

Outro aspecto importante refere-se à democratização do acesso ao conhecimento. Ferramentas baseadas em Inteligência Artificial podem auxiliar na tradução automática de textos, na produção de recursos de acessibilidade, na adaptação de conteúdos para diferentes perfis de estudantes e na criação de ambientes virtuais mais inclusivos. Esses recursos ampliam as oportunidades de aprendizagem e favorecem a participação de estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Entretanto, a utilização da Inteligência Artificial também apresenta desafios. O uso indiscriminado dessas tecnologias pode favorecer a dependência de respostas prontas, reduzindo oportunidades de reflexão, investigação e construção autônoma do conhecimento. Dessa forma, torna-se indispensável que o professor oriente os estudantes quanto ao uso ético, crítico e responsável dessas ferramentas, incentivando a análise das informações, a verificação das fontes e a produção autoral.

Paulo Freire (2021) enfatiza que ensinar não consiste em transmitir conteúdos, mas em criar condições para que os estudantes construam conhecimentos por meio da reflexão e do diálogo. Essa concepção permanece atual diante da Inteligência Artificial, pois evidencia que nenhuma tecnologia substitui o papel do educador na mediação do processo de aprendizagem. A IA pode fornecer informações e apoiar determinadas atividades, mas cabe ao professor estimular o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de problematização.

Manuel Castells (2020) destaca que a sociedade em rede exige indivíduos capazes de interpretar informações, resolver problemas complexos e atuar de maneira colaborativa. Nesse cenário, a escola precisa desenvolver competências relacionadas à cultura digital, à comunicação, à ética e à cidadania, preparando os estudantes para utilizar a Inteligência Artificial de forma consciente e responsável.

Outro benefício observado refere-se à otimização do trabalho docente. Ferramentas de IA podem auxiliar na elaboração de planos de aula, criação de atividades, organização de avaliações, análise de desempenho dos estudantes e produção de materiais didáticos diversificados. Ao automatizar tarefas repetitivas, essas tecnologias permitem que o professor dedique mais tempo ao acompanhamento pedagógico, ao planejamento e ao atendimento individualizado dos estudantes.

Contudo, a utilização da Inteligência Artificial deve estar sempre subordinada aos objetivos educacionais. A tecnologia não pode substituir a interação humana, a construção coletiva do conhecimento nem o vínculo estabelecido entre professores e estudantes. A aprendizagem permanece essencialmente um processo social, construído por meio do diálogo, da colaboração e da mediação pedagógica.

Assim, a Inteligência Artificial representa uma importante ferramenta para a inovação educacional quando utilizada de forma planejada, ética e crítica. Seu potencial para personalizar o ensino, ampliar o acesso ao conhecimento e apoiar práticas pedagógicas inovadoras contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, dinâmica e significativa. Entretanto, seu uso exige formação docente contínua e compromisso com os princípios éticos que orientam a educação, garantindo que a tecnologia permaneça a serviço do desenvolvimento humano e da aprendizagem de qualidade.O papel do professor diante da Inteligência Artificial

A expansão da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional tem provocado profundas reflexões sobre o papel do professor na sociedade contemporânea. Se, por um lado, as ferramentas baseadas em IA oferecem inúmeras possibilidades para inovar as práticas pedagógicas, por outro, evidenciam que nenhuma tecnologia é capaz de substituir a dimensão humana do processo educativo. Nesse cenário, o docente assume uma função ainda mais relevante como mediador da aprendizagem, orientador do pensamento crítico e formador de cidadãos éticos e responsáveis.

A utilização da Inteligência Artificial não reduz a importância do professor; ao contrário, amplia suas responsabilidades. Cabe ao educador selecionar recursos tecnológicos adequados aos objetivos de aprendizagem, orientar os estudantes quanto ao uso consciente dessas ferramentas e promover experiências educativas que valorizem a criatividade, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. Assim, a tecnologia torna-se um instrumento de apoio ao trabalho pedagógico, e não um substituto da atuação docente.

Segundo Paulo Freire (2021), ensinar é um ato de diálogo, compromisso e respeito aos saberes dos educandos. Para o autor, o professor deve criar condições para que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual e capacidade crítica diante da realidade. Essa concepção permanece atual diante da Inteligência Artificial, pois o acesso facilitado às informações exige que os estudantes aprendam a questionar, analisar, interpretar e validar os conteúdos produzidos ou disponibilizados por sistemas automatizados.

José Manuel Moran (2018) afirma que a inovação educacional depende principalmente da mudança das práticas pedagógicas e da postura do professor. As tecnologias digitais, incluindo a Inteligência Artificial, tornam-se verdadeiramente transformadoras quando são utilizadas para estimular metodologias ativas, incentivar a participação dos estudantes e favorecer aprendizagens colaborativas. Dessa forma, o docente deixa de ocupar exclusivamente o papel de transmissor de conteúdos e passa a atuar como facilitador do processo de construção do conhecimento.

A formação continuada representa um aspecto essencial nesse contexto. As constantes inovações tecnológicas exigem que os professores atualizem seus conhecimentos e desenvolvam competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Essa formação deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também discussões sobre ética, privacidade, direitos autorais, segurança digital, proteção de dados e responsabilidade no uso da Inteligência Artificial.

António Nóvoa (2022) destaca que a valorização da profissão docente passa pela capacidade de adaptação às transformações da sociedade sem perder de vista a essência da educação. Segundo o autor, o professor continua sendo o principal responsável por criar ambientes de aprendizagem significativos, promover o desenvolvimento humano e fortalecer valores democráticos.

Assim, mesmo diante do avanço tecnológico, a presença do educador permanece insubstituível.

Outro desafio importante refere-se ao desenvolvimento do pensamento crítico. A Inteligência Artificial pode produzir textos, responder perguntas, elaborar imagens e apresentar soluções para diferentes problemas. Entretanto, essas respostas precisam ser analisadas criticamente, considerando aspectos como confiabilidade das informações, possíveis vieses, contexto e fundamentação científica. O professor exerce papel decisivo ao ensinar os estudantes a utilizar essas ferramentas de maneira reflexiva e responsável, evitando a reprodução automática de conteúdos.

A ética também ocupa lugar central nesse debate. Questões relacionadas ao plágio, à autoria, à privacidade de dados, à transparência dos algoritmos e ao uso responsável da Inteligência Artificial precisam fazer parte das práticas educativas. A escola deve orientar os estudantes para que compreendam os limites dessas tecnologias, utilizem corretamente as informações obtidas e respeitem princípios éticos na produção de trabalhos acadêmicos e na comunicação digital.

Pierre Lévy (1999) ressalta que o conhecimento construído em ambientes digitais depende da colaboração entre diferentes sujeitos. Nesse sentido, a Inteligência Artificial não elimina a importância das interações humanas; ao contrário, amplia as possibilidades de cooperação e compartilhamento de saberes. Cabe ao professor promover situações em que os estudantes utilizem essas ferramentas para investigar problemas, desenvolver projetos, construir soluções coletivas e produzir conhecimento de forma colaborativa.

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão digital. Nem todos os estudantes possuem as mesmas oportunidades de acesso às tecnologias, o que pode ampliar desigualdades educacionais. O professor e a escola devem buscar estratégias que garantam equidade no uso da Inteligência Artificial, promovendo ações que possibilitem o acesso democrático aos recursos tecnológicos e desenvolvam competências digitais em todos os estudantes.

A atuação docente também envolve a capacidade de selecionar criticamente as ferramentas disponíveis. Nem toda tecnologia contribui efetivamente para a aprendizagem. É necessário avaliar a qualidade dos recursos, sua adequação aos objetivos pedagógicos, sua acessibilidade e sua contribuição para o desenvolvimento das competências previstas no currículo. Essa escolha exige conhecimento técnico, planejamento e reflexão constante sobre os impactos das tecnologias na formação dos estudantes.

Além disso, o professor deve incentivar a produção autoral. Embora a Inteligência Artificial possa apoiar pesquisas e sugerir ideias, a aprendizagem torna-se significativa quando os estudantes analisam informações, elaboram argumentos, produzem textos próprios e desenvolvem soluções criativas para os problemas apresentados. A mediação docente é indispensável para estimular esse processo, fortalecendo a autonomia intelectual e a responsabilidade acadêmica.

Portanto, o papel do professor diante da Inteligência Artificial é ainda mais estratégico na educação contemporânea. Sua atuação como mediador, orientador e formador garante que as tecnologias sejam utilizadas em favor da aprendizagem, da criatividade, da ética e da cidadania. Ao integrar a IA de maneira consciente, crítica e responsável às práticas pedagógicas, o docente contribui para a construção de uma educação inovadora que preserva a centralidade das relações humanas e da formação integral dos estudantes.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA COM A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A consolidação da Inteligência Artificial (IA) no ambiente educacional representa uma das maiores transformações vivenciadas pela escola no século XXI.

Ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de inovação pedagógica, essa tecnologia apresenta desafios que exigem planejamento, formação docente e reflexão ética. A construção de uma educação inovadora depende da capacidade das instituições de ensino de integrar a Inteligência Artificial aos processos educativos sem perder de vista os princípios da formação humana, da inclusão e da cidadania.

Um dos principais desafios refere-se à inclusão digital. Embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes na sociedade, ainda existem desigualdades significativas relacionadas ao acesso à internet, aos equipamentos tecnológicos e às competências digitais. Essa realidade pode ampliar diferenças entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos, comprometendo a equidade educacional. Dessa forma, políticas públicas e investimentos em infraestrutura tornam-se fundamentais para garantir que todos tenham oportunidades semelhantes de acesso às tecnologias digitais.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação continuada dos professores. O avanço acelerado da Inteligência Artificial exige que os educadores desenvolvam conhecimentos sobre o funcionamento dessas ferramentas, suas possibilidades pedagógicas e seus limites éticos. A formação docente deve contemplar o uso crítico da tecnologia, a elaboração de estratégias metodológicas inovadoras e a reflexão sobre temas como autoria, privacidade, proteção de dados e responsabilidade digital.

Segundo António Nóvoa (2022), a profissão docente encontra-se em constante transformação e precisa responder aos novos desafios da sociedade sem perder sua essência humanizadora. O autor destaca que a tecnologia deve fortalecer o trabalho do professor, oferecendo novas possibilidades para ensinar e aprender, mas jamais substituindo sua capacidade de dialogar, acolher, orientar e formar cidadãos.

A ética constitui outro elemento indispensável nas discussões sobre Inteligência Artificial na educação. O uso dessas tecnologias envolve questões relacionadas à confiabilidade das informações, à transparência dos algoritmos, aos direitos autorais, à proteção de dados pessoais e ao combate à desinformação. A escola deve promover uma cultura digital responsável, preparando os estudantes para utilizar a IA de maneira ética, crítica e consciente.

Nesse contexto, a educação para a cidadania digital torna-se cada vez mais necessária. Os estudantes precisam compreender que a Inteligência Artificial produz respostas a partir de dados e algoritmos, podendo apresentar limitações, vieses e informações imprecisas. Assim, desenvolver habilidades de análise crítica, verificação de fontes e interpretação das informações torna-se uma competência indispensável para o exercício da cidadania no mundo digital.

Paulo Freire (2021) afirma que educar significa desenvolver a autonomia dos sujeitos para compreender e transformar a realidade. Essa concepção permanece extremamente atual diante da Inteligência Artificial, pois evidencia que o conhecimento não deve ser simplesmente reproduzido, mas analisado, problematizado e reconstruído pelos estudantes. A utilização da IA deve fortalecer essa autonomia intelectual e não promover dependência tecnológica.

Outro desafio refere-se aos processos de avaliação da aprendizagem. A facilidade de acesso a ferramentas capazes de produzir textos, resolver problemas e elaborar respostas exige que a escola repense suas práticas avaliativas. Avaliações centradas exclusivamente na reprodução de conteúdos tendem a perder eficácia nesse novo cenário. Torna-se necessário investir em metodologias que valorizem a autoria, a argumentação, a resolução de problemas, os projetos interdisciplinares e a aplicação prática dos conhecimentos.

José Manuel Moran (2018) ressalta que metodologias ativas representam importantes alternativas para esse contexto, pois estimulam a participação dos estudantes, a investigação, a criatividade e a aprendizagem colaborativa. A Inteligência Artificial pode potencializar essas metodologias ao oferecer recursos para pesquisa, organização de informações e produção de materiais, desde que sua utilização seja acompanhada por mediação pedagógica qualificada.

A personalização da aprendizagem representa uma das perspectivas mais promissoras da Inteligência Artificial. Sistemas inteligentes podem acompanhar o desempenho individual dos estudantes, identificar dificuldades específicas e sugerir percursos personalizados de aprendizagem. Essa característica favorece práticas inclusivas, respeitando diferentes ritmos, estilos e necessidades educacionais, sem substituir o olhar sensível e a intervenção pedagógica do professor.

Pierre Lévy (1999) destaca que o conhecimento na sociedade digital é construído de forma coletiva, colaborativa e em constante transformação. A Inteligência Artificial amplia esse potencial ao facilitar o compartilhamento de informações e a produção colaborativa do conhecimento. Entretanto, cabe à escola garantir que essa colaboração esteja fundamentada em princípios éticos, científicos e democráticos.

Manuel Castells (2020) observa que a sociedade em rede exige indivíduos capazes de aprender continuamente, adaptar-se às mudanças e atuar em ambientes complexos e altamente conectados. Nesse cenário, a escola precisa desenvolver competências relacionadas à criatividade, à resolução de problemas, ao pensamento crítico, à comunicação e ao trabalho colaborativo, preparando os estudantes para profissões e desafios que continuam em constante evolução.

As perspectivas futuras indicam que a Inteligência Artificial estará cada vez mais presente nas instituições educacionais, oferecendo recursos para personalização do ensino, gestão escolar, acessibilidade, produção de materiais didáticos e acompanhamento da aprendizagem.

No entanto, o sucesso dessa integração dependerá da capacidade da escola de manter o equilíbrio entre inovação tecnológica e compromisso com a formação humana.

Dessa forma, a Inteligência Artificial deve ser compreendida como uma ferramenta a serviço da educação e não como um fim em si mesma. Sua utilização responsável exige planejamento pedagógico, investimento em formação docente, políticas de inclusão digital e desenvolvimento de competências éticas e críticas. Somente assim será possível construir uma educação inovadora, democrática e comprometida com a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial representa uma das mais significativas transformações da educação contemporânea, oferecendo oportunidades para ampliar o acesso ao conhecimento, personalizar o ensino e fortalecer práticas pedagógicas inovadoras. Entretanto, seu potencial somente poderá ser plenamente aproveitado quando estiver associado a uma proposta educativa comprometida com a formação integral dos estudantes e com os princípios éticos que orientam a educação.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a Inteligência Artificial não substitui o papel do professor, mas redefine sua atuação como mediador da aprendizagem, orientador do pensamento crítico e promotor da cidadania digital. A presença do educador permanece indispensável para contextualizar informações, estimular a reflexão, promover o diálogo e desenvolver competências que nenhuma tecnologia é capaz de substituir, como empatia, criatividade, ética e sensibilidade.

Também foi possível compreender que a utilização da IA exige investimentos em formação continuada, inclusão digital e elaboração de políticas educacionais que assegurem o uso responsável dessas tecnologias. Questões relacionadas à privacidade de dados, autoria, transparência dos algoritmos e combate à desinformação devem integrar as discussões pedagógicas, preparando estudantes para atuar de forma consciente em uma sociedade cada vez mais digital.

As práticas pedagógicas apoiadas pela Inteligência Artificial demonstram potencial para enriquecer o ensino quando articuladas a metodologias ativas, projetos interdisciplinares, aprendizagem colaborativa e avaliação formativa. Nesse contexto, a tecnologia deve ser compreendida como um recurso que amplia possibilidades de aprendizagem, sem substituir a interação humana e a mediação pedagógica.

Conclui-se que a construção de uma educação inovadora depende da integração equilibrada entre tecnologia e humanização. A Inteligência Artificial pode contribuir significativamente para a qualidade da educação, desde que seja utilizada com planejamento, responsabilidade e intencionalidade pedagógica. O compromisso da escola deve permanecer centrado na formação de sujeitos críticos, criativos, éticos e capazes de utilizar as tecnologias para transformar positivamente a sociedade.

REFERÊNCIAS

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

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

NÓVOA, António. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

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

AUTOR :TABATA ALVES FERREIRA

Resumo

A contação de histórias constitui uma das práticas pedagógicas mais significativas na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da oralidade, da criatividade e da formação dos primeiros leitores. Ao proporcionar experiências literárias desde os primeiros anos de vida, a escola contribui para a ampliação do repertório cultural das crianças, fortalece vínculos afetivos e estimula a construção de conhecimentos por meio das múltiplas linguagens. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias como estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, discutindo o papel do professor como mediador da leitura e apresentando práticas que favoreçam o interesse pela literatura infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nas contribuições teóricas de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Emilia Ferreiro, Sonia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Fanny Abramovich. Os resultados evidenciam que a contação de histórias amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece a oralidade, estimula a imaginação e favorece a construção das competências linguísticas, cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Conclui-se que a literatura infantil deve ocupar lugar permanente no cotidiano da Educação Infantil, constituindo-se como direito de aprendizagem e elemento essencial para a formação de leitores críticos e sensíveis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Contação de Histórias; Literatura Infantil; Oralidade; Formação de Leitores.

ABSTRACT

Storytelling in Early Childhood Education: Developing Imagination, Language and Early Readers

Storytelling is one of the most meaningful pedagogical practices in Early Childhood Education, fostering the development of imagination, language, oral communication, creativity and the formation of early readers. By providing literary experiences from the first years of life, schools contribute to expanding children's cultural repertoire, strengthening affective bonds and promoting knowledge construction through multiple forms of expression. This article aims to analyze the importance of storytelling as a pedagogical strategy for children's holistic development in Early Childhood Education, discussing the teacher's role as a reading mediator and presenting educational practices that encourage children's interest in literature. This bibliographic study is based on the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the theoretical contributions of Paulo Freire, Lev Vygotsky, Emilia Ferreiro, Sonia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira and Fanny Abramovich. The findings indicate that storytelling expands learning opportunities, strengthens oral language, stimulates imagination and promotes the development of linguistic, cognitive, social and emotional competencies. It is concluded that children's literature should occupy a permanent place in Early Childhood Education, constituting both a learning right and an essential element in the formation of critical and sensitive readers.

Keywords: Early Childhood Education; Storytelling; Children's Literature; Oral Language; Reading Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Nesse período, as experiências vivenciadas contribuem significativamente para a formação das capacidades cognitivas, afetivas, sociais, culturais e linguísticas, estabelecendo bases importantes para as aprendizagens futuras. Entre as diversas práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa, a contação de histórias destaca-se como uma estratégia capaz de despertar a curiosidade, estimular a imaginação e favorecer a construção do gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida.

A literatura infantil ocupa lugar privilegiado no cotidiano das instituições de Educação Infantil por possibilitar às crianças o contato com diferentes culturas, valores, sentimentos e formas de compreender o mundo. Ao ouvir histórias, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à linguagem oral, ampliam o vocabulário, exercitam a memória, fortalecem a criatividade e constroem significados sobre suas experiências e sobre a realidade que as cerca.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que as práticas de leitura e de oralidade são direitos das crianças e integram os Campos de Experiência, especialmente "Escuta, fala, pensamento e imaginação", reforçando a importância de criar oportunidades para que elas interajam com diferentes narrativas, expressem ideias, formulem hipóteses, façam perguntas e desenvolvam múltiplas formas de comunicação.

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre nas interações estabelecidas entre a criança, os adultos e seus pares. A contação de histórias constitui uma rica experiência de mediação, pois promove o diálogo, incentiva a imaginação e favorece a construção coletiva de significados. Durante esse processo, a criança interpreta personagens, estabelece relações com sua realidade e amplia sua compreensão sobre o mundo.

Emilia Ferreiro (2001) ressalta que o contato precoce com a cultura escrita favorece o desenvolvimento da linguagem e desperta o interesse pela leitura e pela escrita muito antes da alfabetização formal. Dessa forma, ouvir histórias, manusear livros e participar de situações de leitura contribui para que as crianças construam hipóteses sobre a linguagem escrita e desenvolvam atitudes positivas em relação aos livros.

Fanny Abramovich (1997) destaca que contar histórias é proporcionar às crianças oportunidades de sonhar, imaginar, sentir emoções e ampliar seus horizontes culturais. Para a autora, a literatura infantil desperta curiosidade, estimula a criatividade e fortalece a sensibilidade, tornando-se elemento indispensável na formação humana.

Paulo Freire (2021) afirma que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Essa compreensão reforça que o contato com histórias favorece a interpretação da realidade e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância. Assim, a literatura infantil ultrapassa o entretenimento e assume importante função educativa e cultural.

Sonia Kramer (2007) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) defendem que a criança deve ser reconhecida como sujeito de direitos, protagonista de suas aprendizagens e participante ativa das experiências educativas. Nesse contexto, a contação de histórias possibilita que as crianças expressem sentimentos, compartilhem interpretações, formulem perguntas e construam conhecimentos de maneira significativa.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias na Educação Infantil como estratégia para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da formação dos primeiros leitores. Busca-se refletir sobre o papel do professor como mediador da leitura e apresentar práticas pedagógicas que valorizem a literatura infantil como direito de aprendizagem e elemento fundamental para a formação integral das crianças.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem infância, literatura infantil, linguagem e aprendizagem. Espera-se contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que fortaleçam a presença da leitura no cotidiano da Educação Infantil e ampliem as oportunidades de desenvolvimento das crianças.

A LITERATURA INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

A literatura infantil representa um importante instrumento de aprendizagem na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e das competências sociais e emocionais das crianças. Ao entrar em contato com histórias, poemas, parlendas, cantigas e narrativas de diferentes culturas, a criança amplia seu repertório cultural, desenvolve a sensibilidade estética e constrói novas formas de compreender a realidade. Nesse contexto, a contação de histórias ultrapassa o caráter recreativo e consolida-se como uma prática pedagógica intencional, capaz de promover aprendizagens significativas.

Os primeiros contatos com a literatura desempenham papel fundamental na formação leitora. Antes mesmo de dominar a leitura convencional, as crianças estabelecem relações com os livros por meio das imagens, da escuta, da observação e da interação com adultos leitores. Esses momentos favorecem a construção de hipóteses sobre a linguagem escrita, despertam a curiosidade e estimulam o interesse pelos livros, contribuindo para o processo de alfabetização futura.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece que a literatura integra os direitos de aprendizagem das crianças ao assegurar experiências relacionadas à escuta, à fala, ao pensamento e à imaginação. O documento orienta que as práticas pedagógicas valorizem narrativas, textos literários, contos populares, histórias tradicionais e produções culturais que ampliem as possibilidades de expressão e comunicação das crianças.

Segundo Emilia Ferreiro (2001), a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes da alfabetização formal. Ao participar de situações em que observa adultos lendo, manuseia livros, escuta histórias e interpreta ilustrações, a criança começa a elaborar hipóteses sobre a função social da escrita. Dessa forma, a literatura infantil contribui para a construção dos conhecimentos necessários ao processo de alfabetização, respeitando o desenvolvimento infantil.

Lev Vygotsky (2007) afirma que a imaginação constitui uma importante função psicológica, diretamente relacionada às experiências vividas pelas crianças. Ao ouvir histórias, elas recriam personagens, inventam novos finais, estabelecem relações entre fantasia e realidade e ampliam sua capacidade de pensar simbolicamente. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da linguagem, da memória, da criatividade e do pensamento abstrato.

Fanny Abramovich (1997) destaca que contar histórias significa abrir portas para o universo da fantasia, despertando emoções, curiosidade e prazer pela leitura. A autora ressalta que a narrativa permite às crianças experimentar sentimentos como alegria, medo, coragem, tristeza e esperança, auxiliando-as na compreensão de si mesmas e das relações estabelecidas com outras pessoas.

Além do desenvolvimento linguístico, a literatura infantil favorece a formação ética e social. As histórias apresentam diferentes contextos, culturas, personagens e modos de viver, possibilitando que as crianças reflitam sobre valores como respeito, solidariedade, amizade, cooperação e justiça. Ao dialogar sobre as narrativas, o professor cria oportunidades para que as crianças expressem opiniões, desenvolvam empatia e aprendam a respeitar diferentes pontos de vista.

Paulo Freire (2021) afirma que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Essa concepção amplia o papel da literatura infantil ao reconhecer que as histórias ajudam as crianças a interpretar sua realidade e a atribuir significado às experiências vividas. Assim, ouvir histórias não representa apenas um momento de entretenimento, mas uma oportunidade para construir conhecimentos, desenvolver pensamento crítico e fortalecer a capacidade de expressão.

Sonia Kramer (2007) ressalta que a infância deve ser compreendida como um período de intensa produção cultural. As crianças interpretam, recriam e transformam as histórias que escutam, produzindo novos significados por meio das brincadeiras, dramatizações, desenhos e conversas. Dessa forma, a literatura torna-se elemento articulador entre imaginação, linguagem e cultura, valorizando o protagonismo infantil.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) destaca que as experiências literárias contribuem para o desenvolvimento integral ao integrar aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Quando o professor organiza espaços acolhedores de leitura, disponibiliza livros diversificados e incentiva a participação das crianças, favorece ambientes ricos em aprendizagens e fortalece a formação de leitores desde a primeira infância.

Outro aspecto importante refere-se à valorização da diversidade cultural. A literatura infantil permite que as crianças conheçam diferentes povos, tradições, histórias e modos de vida, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e multicultural. Livros que abordam diferentes identidades, culturas e experiências humanas ampliam o respeito às diferenças e favorecem a construção de uma sociedade mais democrática.Nesse sentido, a contação de histórias deve fazer parte da rotina da Educação Infantil, constituindo uma prática permanente e planejada. O professor pode utilizar diferentes recursos, como livros ilustrados, fantoches, dedoches, dramatizações, músicas, objetos simbólicos e recursos digitais, tornando as narrativas mais envolventes e despertando o interesse das crianças pela leitura.

Portanto, a literatura infantil constitui uma experiência de aprendizagem indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover o contato frequente com histórias, a escola fortalece a linguagem, estimula a imaginação, amplia o repertório cultural e contribui para a formação de leitores críticos, criativos e sensíveis. A contação de histórias reafirma-se, assim, como uma prática pedagógica essencial para garantir o direito das crianças à literatura e à construção de conhecimentos por meio da fantasia, da imaginação e da cultura.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor desempenha papel fundamental na formação dos primeiros leitores, pois é o principal mediador entre a criança e o universo da literatura infantil. Sua atuação vai além da simples leitura de histórias, envolvendo a criação de experiências significativas que despertem o interesse pelos livros, incentivem a imaginação e promovam o desenvolvimento da linguagem. A mediação realizada pelo educador transforma a leitura em um momento de interação, descoberta, diálogo e construção de conhecimentos.

Na Educação Infantil, a formação do leitor inicia-se muito antes da alfabetização convencional. Ao ouvir histórias, observar ilustrações, manusear livros e participar de conversas sobre as narrativas, as crianças constroem hipóteses sobre a linguagem escrita e desenvolvem atitudes positivas em relação à leitura. Nesse processo, o professor assume a responsabilidade de oferecer experiências literárias diversificadas e adequadas às diferentes faixas etárias, respeitando os interesses e as necessidades das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca que as práticas pedagógicas devem garantir experiências relacionadas à escuta, à oralidade, ao pensamento e à imaginação. Dessa forma, o professor precisa organizar situações em que as crianças possam ouvir histórias diariamente, explorar diferentes gêneros literários, expressar interpretações e participar ativamente das experiências de leitura.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio das interações sociais. Durante a contação de histórias, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve habilidades de comunicação, formula hipóteses, faz perguntas e compartilha interpretações com colegas e professores. O diálogo estabelecido durante essas experiências fortalece o desenvolvimento cognitivo e contribui para a construção de novos conhecimentos.

Fanny Abramovich (1997) ressalta que contar histórias exige sensibilidade, entusiasmo e envolvimento do narrador. A forma como o professor utiliza a voz, as expressões faciais, os gestos, as pausas e os diferentes recursos narrativos influencia diretamente o interesse das crianças pela história. Uma narrativa realizada com entusiasmo desperta emoções, estimula a imaginação e favorece uma participação mais ativa das crianças.

Emilia Ferreiro (2001) destaca que o contato frequente com livros e situações reais de leitura contribui para que as crianças compreendam a função social da escrita. Assim, o professor deve proporcionar momentos em que as crianças observem diferentes portadores de texto, acompanhem a leitura realizada pelo adulto e tenham acesso livre aos livros, favorecendo a construção das primeiras hipóteses sobre a leitura e a escrita.

Outro aspecto importante refere-se à organização do ambiente escolar. Espaços acolhedores de leitura, bibliotecas acessíveis, cantinhos literários e acervos diversificados incentivam o contato cotidiano das crianças com os livros. A disposição dos materiais em locais acessíveis estimula a autonomia e permite que as próprias crianças escolham as obras que desejam explorar, fortalecendo o interesse espontâneo pela literatura.

Sonia Kramer (2007) afirma que a leitura deve constituir uma prática cultural permanente na Educação Infantil. Para a autora, ouvir histórias diariamente amplia as possibilidades de interação das crianças com diferentes linguagens, favorecendo a construção da identidade, da criatividade e do pensamento crítico. O professor, portanto, precisa incorporar a literatura ao cotidiano escolar de maneira sistemática e intencional.

Além da leitura oral, o educador pode utilizar diferentes estratégias para enriquecer as experiências literárias. Dramatizações, reconto de histórias, produção de desenhos, construção de cenários, utilização de fantoches, músicas, jogos simbólicos e rodas de conversa permitem que as crianças expressem suas interpretações e reconstruam as narrativas a partir de suas próprias experiências. Essas atividades fortalecem a oralidade, a criatividade e a capacidade de argumentação.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) destaca que o professor deve observar atentamente as manifestações das crianças durante as atividades literárias. As perguntas, comentários, hipóteses e brincadeiras relacionadas às histórias oferecem importantes indícios sobre os processos de aprendizagem e podem orientar o planejamento de novas experiências pedagógicas. Dessa forma, a mediação da leitura também envolve escuta sensível e valorização do protagonismo infantil.

A participação das famílias representa outro fator essencial para a formação dos leitores. Quando escola e família compartilham práticas de leitura, as crianças ampliam suas experiências com a literatura e fortalecem vínculos afetivos relacionados aos livros. Projetos de empréstimo de livros, oficinas de leitura, encontros literários e momentos de contação de histórias com familiares contribuem para aproximar a comunidade escolar e incentivar o hábito da leitura também no ambiente familiar.

Paulo Freire (2021) enfatiza que a leitura constitui um ato de compreensão da realidade e de construção da autonomia. Sob essa perspectiva, a literatura infantil possibilita que as crianças desenvolvam sensibilidade, capacidade de interpretação e pensamento crítico desde os primeiros anos de vida. O professor, ao mediar essas experiências, amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece a formação de leitores capazes de dialogar com diferentes culturas, ideias e formas de compreender o mundo.

Portanto, a atuação do professor como mediador da leitura é indispensável para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da formação leitora na Educação Infantil. Sua prática pedagógica, fundamentada na intencionalidade, na sensibilidade e no compromisso com a formação integral das crianças, transforma os momentos de leitura em experiências significativas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos pequenos leitores.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCENTIVAR A IMAGINAÇÃO, A ORALIDADE E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A formação de leitores na Educação Infantil exige práticas pedagógicas planejadas, contínuas e significativas que possibilitem às crianças estabelecer uma relação prazerosa com os livros e com a literatura. Nesse processo, a contação de histórias deve ser compreendida como uma experiência cotidiana que desperta a curiosidade, estimula a criatividade e amplia as possibilidades de aprendizagem por meio da imaginação e da linguagem.

Uma das estratégias mais importantes consiste na organização de uma rotina diária de leitura. Reservar um momento específico para contar histórias demonstra às crianças que a literatura possui valor no cotidiano escolar. A regularidade dessas experiências fortalece o vínculo com os livros e cria expectativas positivas em relação aos momentos de leitura, favorecendo o desenvolvimento do hábito leitor desde a primeira infância.

Outro recurso pedagógico relevante é a criação de cantinhos de leitura. Esses espaços devem ser acolhedores, confortáveis e organizados de forma que os livros fiquem ao alcance das crianças, permitindo que escolham livremente as obras que desejam explorar. Almofadas, tapetes, estantes baixas, painéis ilustrados e ambientes tranquilos contribuem para tornar a leitura uma experiência prazerosa e significativa.

Segundo Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019), os ambientes educativos influenciam diretamente os processos de aprendizagem. Espaços organizados para favorecer a autonomia incentivam a curiosidade, a investigação e a participação ativa das crianças, tornando a leitura uma prática espontânea e integrada às brincadeiras.

A utilização de diferentes recursos durante a contação de histórias também amplia o envolvimento das crianças. Fantoches, dedoches, aventais literários, caixas de histórias, cenários, objetos simbólicos, músicas e instrumentos sonoros enriquecem a narrativa e favorecem a compreensão do enredo. Esses recursos despertam a imaginação e permitem que as crianças participem ativamente da construção da história.

Fanny Abramovich (1997) destaca que o encantamento produzido pela narrativa depende da forma como ela é apresentada. A entonação da voz, as pausas, os gestos, as expressões faciais e a interação com as crianças tornam a experiência mais envolvente e despertam emoções que fortalecem o interesse pela literatura.

Outra estratégia importante refere-se ao reconto de histórias. Após ouvir uma narrativa, as crianças podem reconstruí-la utilizando suas próprias palavras, desenhos, dramatizações ou brincadeiras simbólicas. Essa prática favorece a oralidade, a memória, a sequência lógica dos acontecimentos, a criatividade e a capacidade de expressão.

As dramatizações representam outra possibilidade pedagógica significativa. Ao representar personagens, recriar cenários e interpretar situações presentes nas histórias, as crianças desenvolvem habilidades de comunicação, cooperação, imaginação e resolução de problemas. Além disso, fortalecem a autoestima e a confiança para expressar ideias diante do grupo.

Vygotsky (2007) afirma que o faz de conta desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil, pois permite que a criança atribua novos significados às experiências vividas e desenvolva funções psicológicas superiores, como imaginação, linguagem e pensamento simbólico. Nesse sentido, dramatizar histórias amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece a construção do conhecimento.

Projetos literários também constituem estratégias eficazes para incentivar a formação de leitores. Sequências de atividades envolvendo autores, ilustradores, gêneros literários, contos clássicos, literatura regional ou narrativas da tradição oral possibilitam experiências diversificadas e aprofundam o contato das crianças com diferentes manifestações culturais.

A integração da literatura com outras linguagens amplia ainda mais as possibilidades educativas. Atividades envolvendo artes visuais, música, dança, teatro e brincadeiras inspiradas nas histórias favorecem aprendizagens interdisciplinares e permitem que as crianças expressem suas interpretações de diferentes formas.

Essa abordagem dialoga com os Campos de Experiência previstos na BNCC, promovendo o desenvolvimento integral.

Outro aspecto relevante é a valorização da diversidade cultural por meio da literatura. A seleção de livros que apresentem diferentes culturas, etnias, modos de vida, configurações familiares e pessoas com deficiência contribui para a construção de valores relacionados ao respeito, à inclusão e à valorização das diferenças. Assim, a literatura infantil torna-se importante instrumento para a promoção da equidade e da cidadania desde os primeiros anos de vida.

A participação das famílias fortalece significativamente o processo de formação leitora. Projetos como "Mala Viajante", "Sacola Literária", empréstimo de livros para leitura em casa, rodas de leitura com familiares e encontros literários aproximam a escola da comunidade e ampliam as experiências das crianças com a literatura. Essas ações demonstram que a leitura é uma prática social compartilhada e fortalecem os vínculos afetivos em torno dos livros.

Paulo Freire (2021) afirma que a leitura deve contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente a realidade. Sob essa perspectiva, o contato com histórias desde a infância favorece o desenvolvimento da curiosidade, da capacidade de argumentação, da sensibilidade e da reflexão sobre diferentes situações humanas. A literatura torna-se, assim, um instrumento de formação cidadã e de construção da autonomia.

Emilia Ferreiro (2001) ressalta que as crianças aprendem sobre a leitura e a escrita participando de situações reais em que essas práticas possuem significado social. Portanto, quanto maior for a frequência do contato com livros, histórias e diferentes portadores textuais, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento da linguagem e de construção das primeiras competências leitoras.

Conclui-se que a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas torna a contação de histórias uma experiência rica, prazerosa e significativa na Educação Infantil. Ao integrar literatura, brincadeira, arte, oralidade e interação, o professor contribui para a formação de leitores críticos, criativos e sensíveis, fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças e consolidando a literatura infantil como um direito fundamental da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias constitui uma prática pedagógica indispensável na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da criatividade e da formação dos primeiros leitores. Ao proporcionar experiências literárias significativas, a escola amplia o repertório cultural das crianças, fortalece a oralidade, estimula a construção de conhecimentos e contribui para o desenvolvimento integral previsto na Base Nacional Comum Curricular.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a literatura infantil ultrapassa o caráter recreativo e assume importante função educativa, possibilitando que as crianças construam significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo. O contato frequente com histórias favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico, além de despertar o prazer pela leitura desde os primeiros anos de vida.

Também foi possível compreender que o professor exerce papel decisivo como mediador da leitura, organizando ambientes acolhedores, selecionando obras de qualidade, utilizando diferentes estratégias narrativas e incentivando a participação ativa das crianças durante as experiências literárias. Sua atuação, fundamentada na escuta, na sensibilidade e na intencionalidade pedagógica, transforma a leitura em uma vivência significativa e promotora de aprendizagens.

As estratégias apresentadas, como cantinhos de leitura, dramatizações, reconto de histórias, projetos literários, integração com diferentes linguagens e participação das famílias, demonstram que a formação de leitores depende da construção de experiências contínuas e diversificadas. Essas práticas fortalecem o vínculo das crianças com os livros e contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, à criatividade, à autonomia e ao pensamento crítico.

Conclui-se que a literatura infantil deve ocupar lugar permanente no cotidiano da Educação Infantil, sendo compreendida como direito de aprendizagem e elemento essencial para a formação humana. Ao investir em práticas de contação de histórias, a escola promove uma educação mais sensível, democrática e inclusiva, formando leitores capazes de interpretar o mundo, valorizar a diversidade cultural e construir conhecimentos de forma crítica e criativa.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

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

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

OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTES QUE PROMOVEM APRENDIZAGENS, INTERAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

AUTOR: FERNANDA CRISTINA MARCELINO DE MORAES

RESUMO

A organização dos espaços na Educação Infantil constitui um dos elementos fundamentais para a promoção de experiências de aprendizagem significativas. Os ambientes educativos, quando planejados de forma intencional, favorecem as interações, as brincadeiras, a autonomia, a investigação e o desenvolvimento integral das crianças. Nessa perspectiva, o espaço deixa de ser apenas um local físico e passa a assumir função pedagógica, tornando-se um importante mediador das aprendizagens. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da organização dos espaços na Educação Infantil como estratégia para promover o desenvolvimento integral das crianças, discutindo sua relação com a autonomia, o protagonismo infantil e a construção de experiências significativas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nas contribuições teóricas de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Emmi Pikler, Loris Malaguzzi, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa e Paulo Fochi. Os resultados evidenciam que ambientes organizados de maneira acolhedora, acessível, segura e desafiadora potencializam as aprendizagens, fortalecem a autonomia, ampliam as interações e favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das crianças. Conclui-se que o planejamento dos espaços deve integrar o projeto pedagógico da instituição, constituindo-se como elemento essencial para garantir os direitos de aprendizagem e promover uma Educação Infantil de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaços Educativos; Autonomia; Interações; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Learning Spaces in Early Childhood Education: Environments that Promote Learning, Interaction and Children's Holistic Development

The organization of learning spaces in Early Childhood Education is one of the fundamental elements for promoting meaningful learning experiences. Educational environments, when intentionally planned, foster interaction, play, autonomy, exploration and children's holistic development. In this perspective, space is no longer viewed merely as a physical setting but assumes a pedagogical role, becoming an important mediator of learning. This article aims to analyze the importance of organizing educational spaces in Early Childhood Education as a strategy to promote children's holistic development, discussing their relationship with autonomy, child protagonism and meaningful learning experiences. This bibliographic study is based on the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and on the theoretical contributions of Paulo Freire, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Emmi Pikler, Loris Malaguzzi, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa and Paulo Fochi. The findings indicate that welcoming, accessible, safe and stimulating environments enhance learning, strengthen autonomy, expand interactions and foster children's cognitive, social, emotional and motor development. It is concluded that planning educational spaces should be an integral part of the school's pedagogical project, ensuring children's learning rights and promoting high-quality Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Learning Spaces; Autonomy; Interaction; Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Para que esse desenvolvimento ocorra de forma significativa, torna-se necessário compreender que todos os elementos presentes no cotidiano escolar possuem intencionalidade educativa, incluindo os espaços onde as crianças brincam, exploram, convivem e constroem conhecimentos.

Durante muito tempo, os espaços escolares foram concebidos apenas como locais destinados à realização de atividades planejadas pelos adultos. Entretanto, as pesquisas contemporâneas sobre infância evidenciam que o ambiente exerce papel ativo no processo educativo, influenciando as interações, a autonomia, a criatividade, a investigação e a participação das crianças. Assim, o espaço deixa de ser apenas cenário das aprendizagens para tornar-se um importante recurso pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, assegurando os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos somente podem ser plenamente vivenciados quando os ambientes escolares são organizados de forma acolhedora, segura, acessível e estimulante, favorecendo diferentes possibilidades de exploração e aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam que os espaços, os tempos, os materiais e as interações constituem elementos indissociáveis do currículo. Dessa forma, organizar ambientes educativos implica planejar experiências que respeitem as necessidades, os interesses e as potencialidades das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, afirma que o ambiente pode ser compreendido como o "terceiro educador", ao lado da criança e do professor. Essa concepção evidencia que a organização dos espaços comunica valores, incentiva descobertas, favorece relações e influencia diretamente a qualidade das experiências vividas pelas crianças.

Maria Montessori também atribui grande importância ao ambiente preparado, defendendo que espaços organizados, acessíveis e ricos em materiais adequados favorecem o desenvolvimento da autonomia e da independência infantil. Para a autora, quando a criança encontra um ambiente planejado para suas necessidades, torna-se capaz de explorar, escolher, experimentar e aprender de forma ativa.

Emmi Pikler destaca que ambientes seguros e organizados possibilitam liberdade de movimento, elemento essencial para o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo dos bebês e das crianças pequenas. A autora ressalta que a autonomia se constrói quando a criança dispõe de tempo, espaço e confiança para realizar suas próprias descobertas.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações estabelecidas entre a criança, os sujeitos e o ambiente. Os espaços educativos favorecem essas interações ao oferecer oportunidades para brincar, investigar, comunicar-se, resolver problemas e construir conhecimentos coletivamente.

Paulo Freire (2021) compreende a educação como prática dialógica e humanizadora. Sob essa perspectiva, os espaços escolares devem promover acolhimento, participação e respeito às experiências das crianças, tornando-se ambientes que estimulam o diálogo, a curiosidade e a construção da autonomia.

Maria Carmen Silveira Barbosa e Paulo Fochi ampliam essa discussão ao defenderem que a organização dos espaços deve favorecer experiências investigativas, documentação pedagógica, observação das crianças e construção de percursos de aprendizagem baseados em seus interesses. Assim, o ambiente torna-se um elemento vivo do currículo e da prática pedagógica.

OS ESPAÇOS EDUCATIVOS COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização dos espaços educativos constitui um dos aspectos mais relevantes da prática pedagógica na Educação Infantil, pois influencia diretamente a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças. O ambiente escolar deixa de ser entendido apenas como um local físico destinado ao desenvolvimento de atividades e passa a ser reconhecido como um componente do currículo, capaz de favorecer aprendizagens, estimular a autonomia, promover interações e ampliar as possibilidades de exploração do mundo.

Os estudos contemporâneos sobre infância demonstram que as crianças aprendem por meio da ação, da experimentação, da brincadeira e das relações estabelecidas com outras crianças, com os adultos e com o ambiente. Dessa forma, a organização dos espaços deve refletir uma concepção de criança como sujeito ativo, curioso, competente e protagonista de seu processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos somente se concretizam quando os ambientes são organizados para favorecer a livre circulação, o acesso aos materiais, a investigação, a interação e a construção da autonomia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reforçam que os espaços, os tempos, os materiais e as relações constituem elementos indissociáveis do currículo. Isso significa que a organização do ambiente deve ser planejada com intencionalidade pedagógica, considerando as necessidades, os interesses e as características das crianças, bem como os objetivos educativos da instituição.

Loris Malaguzzi, criador da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, afirma que o ambiente é o "terceiro educador", ao lado da criança e do professor. Essa concepção evidencia que o espaço comunica valores, favorece descobertas e influencia a maneira como as crianças interagem com os objetos, com os colegas e com os adultos. Ambientes organizados, esteticamente agradáveis e ricos em possibilidades de exploração despertam curiosidade, criatividade e desejo de aprender.

Maria Montessori também destaca a importância do ambiente preparado como condição essencial para o desenvolvimento infantil. Segundo a autora, quando os espaços são organizados de maneira acessível, segura e funcional, as crianças tornam-se capazes de fazer escolhas, resolver pequenos desafios cotidianos e desenvolver independência. A autonomia, nesse contexto, não é ensinada diretamente, mas construída por meio das experiências proporcionadas pelo ambiente.

Emmi Pikler (2010) ressalta que a liberdade de movimento constitui um direito das crianças pequenas e depende da organização adequada dos espaços. Ambientes seguros permitem que bebês e crianças explorem objetos, descubram possibilidades corporais, desenvolvam equilíbrio, coordenação motora e confiança em suas capacidades, sem interferências excessivas do adulto.

Segundo Vygotsky (2007), o ambiente exerce importante função mediadora no desenvolvimento infantil. As aprendizagens ocorrem nas interações estabelecidas entre a criança, os sujeitos e os elementos presentes no contexto social. Assim, espaços diversificados oferecem diferentes oportunidades de investigação, diálogo, cooperação e resolução de problemas, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Paulo Freire (2021) afirma que ensinar exige criar condições para que os educandos construam conhecimentos por meio da curiosidade e da reflexão. Sob essa perspectiva, o ambiente escolar deve estimular perguntas, incentivar descobertas e favorecer experiências que despertem o interesse das crianças pelo conhecimento. Um espaço organizado pedagogicamente convida à participação, ao diálogo e à construção coletiva das aprendizagens.Outro aspecto relevante refere-se à flexibilidade dos ambientes. Os espaços da Educação Infantil precisam ser dinâmicos e adaptáveis às diferentes propostas pedagógicas. A disposição dos móveis, dos materiais e dos brinquedos deve permitir reorganizações constantes, acompanhando os projetos desenvolvidos, os interesses das crianças e as necessidades observadas pelo professor durante o cotidiano escolar.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) destaca que os ambientes comunicam concepções de infância e de educação. Um espaço organizado exclusivamente para atender às necessidades do adulto limita a autonomia das crianças. Em contrapartida, ambientes planejados para favorecer escolhas, brincadeiras, investigações e convivência estimulam o protagonismo infantil e fortalecem a participação das crianças nas experiências educativas.

Paulo Fochi (2015) ressalta que o professor deve observar continuamente a forma como as crianças utilizam os espaços. Essa observação possibilita identificar interesses, necessidades, desafios e possibilidades de reorganização do ambiente, tornando o planejamento mais sensível às experiências vividas pelo grupo. O espaço, portanto, transforma-se em objeto permanente de investigação pedagógica.

Também merece destaque a valorização dos espaços externos. Jardins, parques, pátios, hortas, áreas verdes e ambientes naturais oferecem experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil, possibilitando exploração, movimento, contato com a natureza, investigação científica e ampliação das interações sociais. Esses ambientes enriquecem o currículo da Educação Infantil e fortalecem aprendizagens relacionadas ao cuidado com o meio ambiente, à criatividade e à curiosidade.

Dessa forma, compreender os espaços educativos como elemento pedagógico significa reconhecer que eles influenciam diretamente o desenvolvimento integral das crianças. Quando planejados com intencionalidade, os ambientes favorecem a autonomia, a brincadeira, a investigação, a convivência e a construção de conhecimentos, tornando-se parte essencial da prática educativa e do currículo da Educação Infantil.

A ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INFANTIL

A autonomia é um dos objetivos centrais da Educação Infantil e está diretamente relacionada à forma como os ambientes educativos são organizados. Espaços planejados com intencionalidade pedagógica permitem que as crianças façam escolhas, explorem materiais, resolvam pequenos desafios cotidianos e participem ativamente das experiências de aprendizagem. Dessa maneira, o ambiente torna-se um importante aliado na construção da independência, da responsabilidade e da confiança em si mesmas.

Na primeira infância, a autonomia é construída gradativamente por meio das interações estabelecidas com os adultos, com outras crianças e com o espaço. Cada oportunidade oferecida para que a criança escolha um brinquedo, organize seus materiais, participe da rotina ou resolva um problema contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para sua formação integral. Assim, a organização dos ambientes deve favorecer a participação ativa das crianças e respeitar seus ritmos de desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece o direito das crianças de participar, explorar, brincar e conhecer-se, princípios que somente se concretizam quando os espaços possibilitam livre circulação, acesso aos materiais e oportunidades de investigação. Um ambiente acessível permite que as crianças tomem iniciativas, façam descobertas e desenvolvam atitudes de cuidado consigo mesmas, com os colegas e com o patrimônio coletivo.

Maria Montessori foi uma das primeiras educadoras a destacar a importância do ambiente preparado para a construção da autonomia. Segundo sua concepção, os espaços devem ser organizados de acordo com as características e necessidades das crianças, oferecendo mobiliário adequado ao seu tamanho, materiais acessíveis e oportunidades para que realizem atividades de forma independente. Para Montessori, o ambiente educa silenciosamente, estimulando a responsabilidade e a autoconfiança.

Essa perspectiva permanece extremamente atual na Educação Infantil. Estantes baixas, materiais organizados em recipientes identificados, brinquedos ao alcance das crianças e espaços que favoreçam a livre circulação permitem que elas façam escolhas conscientes e participem ativamente das atividades propostas. O professor deixa de realizar todas as ações pelas crianças e passa a incentivá-las a desenvolver gradativamente sua independência.

Emmi Pikler (2010) também atribui grande importância à organização do ambiente para o desenvolvimento da autonomia. A autora defende que bebês e crianças pequenas necessitam de espaços seguros e amplos para explorar livremente seus movimentos, sem intervenções desnecessárias dos adultos. Ao respeitar o tempo de cada criança, o educador fortalece sua autoconfiança e favorece o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pelo ambiente. Nesse sentido, espaços organizados para promover cooperação, investigação e brincadeiras coletivas ampliam as oportunidades de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A autonomia, portanto, não é construída isoladamente, mas nas relações estabelecidas entre crianças, professores e ambiente.

Outro aspecto relevante refere-se à organização da rotina. Ambientes estruturados com referências visuais, materiais identificados e espaços destinados às diferentes atividades permitem que as crianças compreendam a dinâmica do cotidiano escolar e desenvolvam maior segurança para agir de forma independente. Quando participam da organização dos materiais, da preparação dos espaços e do cuidado com os brinquedos, as crianças desenvolvem senso de pertencimento e responsabilidade.

Loris Malaguzzi destaca que o ambiente deve estimular a curiosidade, a criatividade e a investigação. Para isso, é necessário oferecer materiais variados, naturais, recicláveis e não estruturados, permitindo que as crianças utilizem diferentes possibilidades de exploração. Caixas, tecidos, troncos, pedras, sementes, argila e elementos da natureza ampliam as oportunidades de criação e favorecem experiências mais ricas e significativas.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) ressalta que os espaços devem comunicar confiança nas capacidades infantis. Ambientes excessivamente controlados ou organizados exclusivamente para atender às necessidades dos adultos limitam a iniciativa das crianças. Em contrapartida, espaços flexíveis e acessíveis incentivam a experimentação, a criatividade e a resolução de problemas, fortalecendo o protagonismo infantil.

Paulo Fochi (2015) enfatiza que a observação das crianças deve orientar a reorganização constante dos ambientes. Ao perceber como elas utilizam os espaços, quais materiais despertam maior interesse e quais desafios surgem durante as brincadeiras, o professor pode reorganizar o ambiente para ampliar as oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, o planejamento dos espaços torna-se um processo dinâmico e continuamente aperfeiçoado.

Os ambientes externos também desempenham papel fundamental na construção da autonomia. Pátios, parques, jardins, hortas e áreas naturais oferecem desafios motores, oportunidades de exploração e experiências que favorecem o desenvolvimento da curiosidade científica e do cuidado com o meio ambiente. Além disso, esses espaços estimulam a cooperação, a criatividade e a resolução de problemas em situações reais.

Paulo Freire (2021) afirma que educar significa criar condições para que os sujeitos se tornem autônomos e participem criticamente da construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, organizar ambientes que valorizem a participação infantil representa uma prática coerente com uma educação democrática, humanizadora e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: BRINCADEIRAS, INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

Os espaços educativos na Educação Infantil assumem papel essencial na promoção de experiências significativas, pois influenciam diretamente as brincadeiras, as interações e os processos de aprendizagem das crianças. Quando organizados de forma intencional, tornam-se ambientes vivos, capazes de despertar a curiosidade, estimular a criatividade e favorecer a construção de conhecimentos por meio da exploração e da investigação.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil. Isso significa que os espaços escolares devem ser planejados para favorecer encontros, descobertas, experimentações e relações entre crianças, adultos, objetos e natureza. O ambiente, portanto, não é apenas um cenário das atividades, mas parte integrante do currículo e da proposta pedagógica.

Brincar representa a principal forma de aprendizagem da criança. Durante as brincadeiras, ela experimenta papéis sociais, desenvolve a imaginação, comunica sentimentos, constrói hipóteses, resolve problemas e amplia sua compreensão sobre o mundo. Dessa forma, os espaços precisam oferecer materiais diversificados, acessíveis e organizados para estimular diferentes tipos de brincadeiras, respeitando os interesses e as necessidades das crianças.

Segundo Vygotsky (2007), a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize ações que ultrapassam suas capacidades habituais. Ao brincar, ela desenvolve linguagem, memória, atenção, pensamento simbólico, imaginação e competências sociais. Assim, ambientes ricos em possibilidades de exploração favorecem aprendizagens mais significativas e ampliam o desenvolvimento infantil.

Loris Malaguzzi defende que os espaços devem provocar perguntas, incentivar investigações e estimular diferentes formas de expressão. Na abordagem de Reggio Emilia, cada ambiente é cuidadosamente planejado para favorecer a pesquisa, a criatividade e a comunicação entre as crianças.

Materiais naturais, ateliês de arte, espaços para construção, áreas externas e ambientes de convivência permitem que as crianças utilizem suas "cem linguagens", expressando ideias por meio do desenho, da pintura, da escultura, da música, do movimento e das brincadeiras.

Outro aspecto relevante refere-se aos espaços externos, frequentemente considerados apenas locais de recreação. Jardins, hortas, parques, quintais e áreas verdes oferecem oportunidades valiosas para experiências sensoriais, observação da natureza, investigação científica e desenvolvimento motor. O contato com elementos naturais fortalece a curiosidade, amplia o repertório de experiências e favorece atitudes relacionadas ao cuidado com o meio ambiente.

Paulo Fochi (2015) destaca que a natureza constitui um ambiente privilegiado para as aprendizagens infantis. Explorar folhas, pedras, gravetos, sementes, areia, água e diferentes elementos naturais permite que as crianças formulem hipóteses, observem fenômenos, desenvolvam a criatividade e estabeleçam relações entre teoria e prática. Essas experiências favorecem aprendizagens investigativas e fortalecem o protagonismo infantil.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) ressalta que o ambiente deve ser constantemente reorganizado a partir das observações realizadas pelo professor. Os espaços precisam acompanhar os interesses das crianças, os projetos em desenvolvimento e as experiências vividas pelo grupo. Essa flexibilidade torna o currículo mais dinâmico e significativo, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprender.

Outro elemento indispensável é a presença de materiais não estruturados, como tecidos, caixas, troncos, bambolês, cordas, argila, sementes, tampinhas, tubos e objetos recicláveis. Esses materiais estimulam a criatividade, permitem múltiplas possibilidades de utilização e favorecem brincadeiras abertas, nas quais a criança constrói seus próprios significados. Diferentemente dos brinquedos com função única, os materiais não estruturados incentivam a imaginação, a resolução de problemas e a autonomia.

A organização dos espaços também influencia a qualidade das interações. Ambientes acolhedores favorecem o diálogo, a cooperação e o compartilhamento de experiências entre as crianças. Durante as brincadeiras coletivas, desenvolvem competências relacionadas à comunicação, à negociação, à empatia, ao respeito às diferenças e à resolução de conflitos, fortalecendo a convivência democrática desde a primeira infância.

Paulo Freire (2021) afirma que a aprendizagem ocorre em contextos de diálogo, participação e respeito mútuo. Essa concepção reforça a necessidade de organizar ambientes que valorizem a escuta das crianças, sua participação nas decisões e sua atuação como protagonistas do processo educativo. O espaço torna-se, assim, um ambiente de construção coletiva do conhecimento.

A documentação pedagógica também contribui para qualificar os espaços educativos. Fotografias, registros escritos, produções das crianças e observações do professor permitem analisar como os ambientes são utilizados e quais experiências favorecem maior envolvimento e aprendizagem. Esses registros orientam a reorganização contínua dos espaços, tornando-os cada vez mais adequados às necessidades das crianças.

Outro aspecto importante refere-se à inclusão. Ambientes planejados para atender à diversidade garantem acessibilidade, participação e oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, respeitando suas características, potencialidades e necessidades específicas. A organização inclusiva dos espaços fortalece a equidade e reafirma o direito de todas as crianças à educação de qualidade.

Dessa forma, compreender os espaços como ambientes de aprendizagem significa reconhecer que eles influenciam profundamente o desenvolvimento infantil. Quando planejados com intencionalidade pedagógica, tornam-se promotores de brincadeiras, interações, investigações e experiências significativas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e cultural das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos espaços na Educação Infantil constitui um elemento essencial para a promoção de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que os ambientes educativos vão muito além de sua dimensão física, assumindo papel pedagógico fundamental na construção das aprendizagens, das interações, das brincadeiras e da autonomia infantil.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que espaços acolhedores, acessíveis, seguros e desafiadores favorecem a participação ativa das crianças, estimulam a curiosidade, fortalecem a criatividade e ampliam as possibilidades de investigação. A organização intencional dos ambientes permite que as crianças explorem materiais, façam escolhas, resolvam problemas e construam conhecimentos por meio das experiências vividas no cotidiano escolar.

Também foi possível compreender que o professor exerce papel decisivo nesse processo. Cabe ao educador observar continuamente as crianças, reorganizar os espaços conforme seus interesses e necessidades e planejar ambientes que promovam interações significativas. Sua atuação transforma o espaço em um recurso pedagógico capaz de potencializar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das brincadeiras, dos espaços externos, dos materiais não estruturados e da natureza como elementos constitutivos do currículo da Educação Infantil. Essas experiências ampliam as oportunidades de aprendizagem, fortalecem o protagonismo infantil e favorecem uma educação pautada na investigação, na criatividade e na construção coletiva do conhecimento.

Conclui-se que investir na organização dos espaços significa investir na qualidade da Educação Infantil. Quando concebidos como ambientes educativos intencionalmente planejados, os espaços tornam-se promotores de experiências significativas, garantindo os direitos de aprendizagem previstos na BNCC e contribuindo para a formação de crianças autônomas, curiosas, criativas, participativas e capazes de interagir de maneira ética e respeitosa com o mundo que as cerca.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

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

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

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

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

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016.

MONTESSORI, Maria. A mente absorvente. São Paulo: Nórdica, 1987.

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

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Phorte, 2010.

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

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

AUTOR: VIVIANE MATOS FORNAZEIRO

RESUMO

A musicalização na Educação Infantil constitui uma importante estratégia pedagógica para promover o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais, culturais e linguísticos. A música, presente desde os primeiros anos de vida, possibilita experiências que estimulam a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, a expressão corporal e a interação entre as crianças. Além disso, fortalece a construção da identidade cultural, amplia o repertório artístico e contribui para a formação de sujeitos participativos e críticos. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da musicalização na Educação Infantil, discutindo sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças e apresentando práticas pedagógicas que valorizem a música como linguagem de aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nas contribuições teóricas de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Howard Gardner, Teca Alencar de Brito, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Maria Carmen Silveira Barbosa. Os resultados evidenciam que a música favorece a oralidade, a coordenação motora, a percepção auditiva, a socialização e a criatividade, constituindo-se como elemento essencial na organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Conclui-se que a musicalização deve integrar o cotidiano escolar de forma intencional, proporcionando experiências significativas que respeitem os direitos de aprendizagem e promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Musicalização; Desenvolvimento Infantil; Linguagens; Aprendizagem.

ABSTRACT

Music Education in Early Childhood Education: Contributions to Children's Holistic Development

Music education in Early Childhood Education is an important pedagogical strategy for promoting children's holistic development, fostering cognitive, motor, emotional, social, cultural and linguistic skills. Music, present from the earliest years of life, provides experiences that stimulate creativity, imagination, sensitivity, body expression and interaction among children. It also strengthens cultural identity, expands artistic repertoire and contributes to the formation of active and critical citizens. This article aims to analyze the importance of music education in Early Childhood Education, discussing its contribution to children's holistic development and presenting pedagogical practices that value music as a language for learning. This bibliographic study is based on the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and on the theoretical contributions of Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Howard Gardner, Teca Alencar de Brito, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira and Maria Carmen Silveira Barbosa. The findings indicate that music enhances oral language, motor coordination, auditory perception, social interaction and creativity, becoming an essential element in Early Childhood Education practices. It is concluded that music education should be intentionally integrated into the school routine, providing meaningful experiences that respect children's learning rights and promote holistic development.

Keywords: Early Childhood Education; Music Education; Child Development; Languages; Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Nesse contexto, as múltiplas linguagens desempenham papel fundamental na construção das aprendizagens, possibilitando que as crianças expressem sentimentos, ideias, desejos e interpretações sobre o mundo. Entre essas linguagens, a música ocupa lugar de destaque por favorecer experiências sensoriais, afetivas, corporais e cognitivas desde os primeiros anos de vida.

A musicalização na infância vai além do ensino de canções ou da utilização da música como recurso para organizar a rotina escolar. Trata-se de um processo educativo que permite às crianças explorar sons, ritmos, movimentos, silêncios e diferentes manifestações culturais, ampliando suas possibilidades de comunicação, criatividade e expressão. Ao participar de experiências musicais, a criança desenvolve a percepção auditiva, a memória, a atenção, a coordenação motora, a linguagem oral e as habilidades de convivência.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a música como importante linguagem presente nos Campos de Experiência da Educação Infantil, especialmente em "Traços, sons, cores e formas", incentivando práticas que promovam a experimentação sonora, a expressão artística, a criatividade e o contato com diferentes manifestações culturais. Dessa forma, a musicalização contribui diretamente para garantir os direitos de aprendizagem relacionados ao brincar, explorar, participar, expressar-se e conviver.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências culturais vividas pelas crianças. A música constitui importante mediadora desse processo, pois favorece a construção de conhecimentos, fortalece vínculos afetivos e amplia as possibilidades de interação entre crianças e adultos. Durante as experiências musicais, as crianças compartilham emoções, coordenam movimentos, desenvolvem a linguagem e constroem significados coletivamente.

Jean Piaget (1999) destaca que a aprendizagem infantil ocorre por meio da ação da criança sobre o ambiente. As atividades musicais possibilitam exploração, experimentação e descoberta, permitindo que a criança estabeleça relações entre sons, movimentos e objetos, construindo conhecimentos de maneira ativa e significativa.

Howard Gardner (1995), ao apresentar a Teoria das Inteligências Múltiplas, identifica a inteligência musical como uma das capacidades humanas fundamentais. Para o autor, experiências musicais favorecem não apenas o desenvolvimento artístico, mas também habilidades relacionadas à memória, à concentração, à percepção, à criatividade e à resolução de problemas.

Teca Alencar de Brito (2003) ressalta que a musicalização deve proporcionar vivências que valorizem a experimentação, a escuta, a criação e a expressão espontânea das crianças. A autora defende que o trabalho com música na Educação Infantil deve respeitar a curiosidade infantil e favorecer experiências significativas, evitando práticas baseadas exclusivamente na repetição de músicas ou coreografias.

Paulo Freire (2021) compreende a educação como prática da liberdade, fundamentada no diálogo, na criatividade e na valorização da cultura dos educandos. Sob essa perspectiva, a música representa importante manifestação cultural que fortalece a identidade das crianças, amplia suas formas de expressão e contribui para a construção de uma educação democrática e humanizadora.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) e Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) também destacam que a Educação Infantil deve garantir experiências que integrem diferentes linguagens, promovendo aprendizagens significativas por meio das interações e das brincadeiras. A música, nesse contexto, favorece a integração entre movimento, linguagem, imaginação, arte e cultura, fortalecendo o desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a importância da musicalização na Educação Infantil como estratégia para promover o desenvolvimento integral das crianças, discutindo o papel do professor e apresentando práticas pedagógicas que valorizem a música como linguagem de aprendizagem.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem música, infância e desenvolvimento infantil. Espera-se contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que reconheçam a musicalização como elemento essencial na construção de experiências educativas significativas e na formação integral das crianças.

A MUSICALIZAÇÃO COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música constitui uma das primeiras formas de comunicação vivenciadas pela criança. Desde o nascimento, os bebês estabelecem contato com diferentes estímulos sonoros presentes na voz humana, nas cantigas, nos sons da natureza e nos diversos elementos do ambiente. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da percepção auditiva, da sensibilidade, da comunicação e das primeiras relações afetivas, demonstrando que a musicalização faz parte do desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de vida.

Na Educação Infantil, a música deve ser compreendida como uma linguagem capaz de promover aprendizagens significativas e não apenas como um recurso para organizar a rotina escolar. Quando planejada com intencionalidade pedagógica, a musicalização amplia as possibilidades de expressão, fortalece a criatividade e favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece que as crianças aprendem por meio das interações e das brincadeiras, valorizando as múltiplas linguagens como formas de expressão e construção do conhecimento. O Campo de Experiência "Traços, sons, cores e formas" evidencia a importância de proporcionar vivências musicais que permitam às crianças explorar diferentes sons, ritmos, instrumentos, movimentos e manifestações culturais, ampliando seu repertório artístico e cultural.

Segundo Teca Alencar de Brito (2003), a musicalização infantil deve estimular a escuta sensível, a experimentação sonora, a criação e a improvisação. A autora destaca que a criança aprende música brincando, explorando sons produzidos pelo corpo, pela voz, por objetos e por instrumentos musicais. Assim, o trabalho pedagógico deve favorecer experiências que despertem a curiosidade e incentivem a livre expressão musical.

Lev Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e das experiências culturais compartilhadas. A música representa uma importante manifestação cultural, possibilitando que as crianças construam conhecimentos coletivamente, compartilhem emoções, desenvolvam a linguagem e fortaleçam vínculos afetivos durante as atividades realizadas em grupo.

Jean Piaget (1999) ressalta que a criança constrói conhecimentos por meio da ação sobre o ambiente. Durante as experiências musicais, ela experimenta ritmos, identifica diferentes intensidades sonoras, coordena movimentos, estabelece relações espaciais e temporais e desenvolve habilidades de percepção e raciocínio. Dessa forma, a musicalização favorece processos de assimilação e acomodação fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Howard Gardner (1995), ao apresentar a Teoria das Inteligências Múltiplas, identifica a inteligência musical como uma das capacidades humanas essenciais. Segundo o autor, crianças expostas a experiências musicais diversificadas desenvolvem maior sensibilidade auditiva, percepção rítmica, memória e criatividade, habilidades que também contribuem para outras áreas do conhecimento, como linguagem, matemática e artes.

Além dos aspectos cognitivos, a música exerce importante influência sobre o desenvolvimento emocional. Canções, brincadeiras cantadas e atividades rítmicas permitem que as crianças expressem sentimentos, reconheçam emoções e desenvolvam autoestima e segurança. A música também favorece o relaxamento, o acolhimento e a construção de vínculos afetivos entre crianças e professores, fortalecendo o ambiente educativo.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem oral. Ao cantar, ouvir histórias musicadas, repetir parlendas e participar de brincadeiras sonoras, as crianças ampliam o vocabulário, aperfeiçoam a pronúncia, desenvolvem a consciência fonológica e aprimoram a comunicação verbal. Essas experiências contribuem significativamente para o processo de alfabetização futura, respeitando as características da Educação Infantil.

A musicalização também favorece o desenvolvimento motor. Atividades que envolvem dança, gestos, movimentos corporais, exploração do espaço e acompanhamento rítmico estimulam a coordenação motora ampla e fina, o equilíbrio, a lateralidade e a percepção corporal. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento físico e fortalecem a integração entre corpo, movimento e aprendizagem.

Paulo Freire (2021) compreende a educação como prática que valoriza a cultura e as experiências dos sujeitos. Sob essa perspectiva, a música representa importante patrimônio cultural que deve ser incorporado ao cotidiano escolar, respeitando as diferentes manifestações musicais presentes nas comunidades das crianças. Cantigas populares, músicas regionais, manifestações da cultura afro-brasileira, indígena e de outras tradições enriquecem o currículo e fortalecem a identidade cultural.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) destaca que as experiências musicais devem ocorrer de forma integrada às demais linguagens da infância, dialogando com brincadeiras, literatura, artes visuais, movimento e exploração da natureza. Essa integração amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento integral das crianças.

A diversidade musical também merece atenção. É importante que o professor apresente diferentes estilos, ritmos, instrumentos e manifestações culturais, ampliando o repertório das crianças e promovendo o respeito à diversidade. Essa abordagem contribui para uma educação inclusiva, democrática e comprometida com a valorização das múltiplas expressões culturais.

Assim, a musicalização constitui uma linguagem essencial na Educação Infantil, pois favorece a construção de conhecimentos, fortalece as interações, amplia as formas de expressão e promove o desenvolvimento integral das crianças. Quando integrada ao planejamento pedagógico de forma intencional, a música transforma-se em uma poderosa ferramenta educativa, contribuindo para uma infância mais criativa, sensível, participativa e culturalmente rica.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DE EXPERIÊNCIAS MUSICAIS SIGNIFICATIVAS

O professor desempenha papel fundamental na construção de experiências musicais significativas na Educação Infantil. Sua atuação vai além de ensinar canções ou organizar momentos recreativos, consistindo na criação de situações pedagógicas que favoreçam a exploração sonora, a criatividade, a expressão corporal, a escuta sensível e a participação ativa das crianças. Nesse contexto, o educador assume a função de mediador, incentivando descobertas, valorizando as manifestações infantis e promovendo o contato com diferentes culturas musicais.

A musicalização na Educação Infantil exige planejamento, intencionalidade e sensibilidade para compreender que cada criança possui formas próprias de perceber, interpretar e produzir sons. Assim, cabe ao professor organizar ambientes ricos em experiências musicais, oferecendo materiais diversificados, instrumentos, objetos sonoros e oportunidades para que as crianças experimentem livremente diferentes possibilidades de criação.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca que as crianças aprendem por meio das interações e das brincadeiras, reafirmando que a música deve integrar o cotidiano escolar como linguagem de expressão e produção cultural. O professor, portanto, precisa planejar atividades que permitam às crianças cantar, ouvir, criar, improvisar, explorar ritmos e participar de experiências musicais de maneira ativa, respeitando seus interesses e ritmos de aprendizagem.

Segundo Teca Alencar de Brito (2003), o educador deve favorecer uma educação musical baseada na experimentação, na investigação e na escuta. A autora critica práticas centradas apenas na repetição mecânica de músicas e defende propostas que permitam às crianças criar sons, explorar instrumentos, inventar ritmos e participar da construção das experiências musicais. Essa abordagem fortalece a criatividade e valoriza o protagonismo infantil.

Lev Vygotsky (2007) afirma que a aprendizagem ocorre nas interações sociais mediadas pelo adulto. Durante as atividades musicais, o professor cria oportunidades para que as crianças compartilhem experiências, desenvolvam a linguagem, expressem sentimentos e construam conhecimentos coletivamente. A mediação docente possibilita ampliar as descobertas infantis, incentivando novas formas de expressão e comunicação.

Jean Piaget (1999) ressalta que a criança aprende agindo sobre os objetos e explorando o ambiente. Assim, a musicalização deve incluir atividades que permitam manipular instrumentos, experimentar diferentes timbres, produzir sons com o corpo, explorar materiais sonoros e criar composições espontâneas. Essas experiências favorecem o desenvolvimento cognitivo e fortalecem a autonomia das crianças.

Outro aspecto importante refere-se à organização dos ambientes. Espaços preparados para experiências musicais devem disponibilizar instrumentos convencionais, materiais recicláveis, objetos naturais e recursos que permitam às crianças investigar livremente os sons. Chocalhos, tambores, xilofones, tecidos, sementes, bambus, latas e elementos da natureza enriquecem as propostas pedagógicas e ampliam as possibilidades de exploração sonora.Howard Gardner (1995) destaca que diferentes crianças manifestam potencialidades distintas relacionadas à inteligência musical. Algumas demonstram facilidade para perceber ritmos, identificar sons, memorizar melodias ou criar composições espontaneamente. O professor deve reconhecer essas diferenças e oferecer oportunidades variadas para que todas as crianças desenvolvam suas potencialidades, respeitando seus tempos e interesses.

A valorização da cultura também constitui responsabilidade do educador. A seleção do repertório musical deve contemplar cantigas populares, músicas folclóricas, manifestações afro-brasileiras, indígenas, regionais e produções contemporâneas adequadas à infância. Essa diversidade amplia o repertório cultural das crianças e fortalece o respeito às diferentes expressões artísticas presentes na sociedade.

Paulo Freire (2021) destaca que a educação deve partir da realidade cultural dos educandos. Sob essa perspectiva, a música pode aproximar escola, família e comunidade, valorizando as experiências musicais vivenciadas pelas crianças em seus diferentes contextos sociais. Ao incorporar essas manifestações ao cotidiano escolar, o professor fortalece a identidade cultural e promove uma educação mais democrática e inclusiva.

Outro elemento relevante refere-se à observação das crianças durante as atividades musicais. As formas de participação, os movimentos corporais, as escolhas sonoras, as interações e as produções musicais fornecem importantes informações sobre o desenvolvimento infantil. Esses registros subsidiam o planejamento pedagógico e permitem que o professor organize experiências cada vez mais significativas.

A integração da música com outras linguagens amplia ainda mais as possibilidades educativas. Atividades que relacionam música, literatura, artes visuais, dança, teatro e movimento favorecem aprendizagens interdisciplinares e estimulam a criatividade das crianças. Essa articulação fortalece os Campos de Experiência da BNCC e contribui para uma educação mais rica, dinâmica e significativa.

Além disso, a participação das famílias pode enriquecer as experiências musicais. Projetos que envolvem apresentações culturais, oficinas de construção de instrumentos, resgate de cantigas tradicionais e compartilhamento de músicas da comunidade fortalecem a parceria entre escola e família, ampliando as vivências culturais das crianças.

Portanto, o professor exerce papel decisivo na promoção da musicalização na Educação Infantil. Sua atuação, fundamentada na intencionalidade pedagógica, na valorização da cultura, na escuta sensível e no respeito às singularidades infantis, transforma a música em uma poderosa linguagem de aprendizagem. Ao proporcionar experiências musicais diversificadas e significativas, o educador contribui para o desenvolvimento integral das crianças e fortalece uma prática pedagógica criativa, humanizadora e comprometida com os direitos da infância.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

A musicalização na Educação Infantil concretiza-se por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, que possibilitam às crianças explorar sons, ritmos, movimentos e diferentes manifestações culturais. Essas experiências devem integrar o cotidiano escolar de maneira significativa, respeitando os interesses infantis e favorecendo aprendizagens construídas por meio das brincadeiras, das interações e da livre expressão.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta que as experiências musicais estejam articuladas aos Campos de Experiência, especialmente "Traços, sons, cores e formas", mas também dialoguem com os demais campos, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a música não deve ser trabalhada isoladamente, mas integrada às demais linguagens presentes no currículo da Educação Infantil.

Uma das estratégias pedagógicas mais importantes consiste na realização de rodas musicais. Durante esses momentos, as crianças cantam, exploram diferentes ritmos, acompanham melodias com movimentos corporais e interagem com os colegas. Além de favorecer a oralidade e a percepção auditiva, essas atividades fortalecem vínculos afetivos, estimulam a cooperação e desenvolvem a confiança para participar de experiências coletivas.As cantigas de roda representam um importante patrimônio da cultura infantil e constituem excelente recurso pedagógico. Ao cantar e brincar coletivamente, as crianças desenvolvem coordenação motora, ritmo, memória, linguagem oral e convivência social. Além disso, entram em contato com manifestações culturais transmitidas entre gerações, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorização da cultura popular.

Outra prática significativa refere-se à exploração sonora. Antes mesmo da utilização de instrumentos convencionais, as crianças podem descobrir diferentes sons produzidos pelo corpo, pela voz, por objetos do cotidiano e por elementos da natureza. Palmas, estalos, batidas dos pés, sementes, pedras, folhas, latas, tecidos e recipientes diversos tornam-se recursos para investigações sonoras que despertam curiosidade e criatividade.

Segundo Teca Alencar de Brito (2003), a exploração livre dos sons constitui etapa essencial da musicalização infantil. A autora destaca que a criança aprende música experimentando, comparando timbres, percebendo intensidades, criando ritmos e descobrindo novas possibilidades de expressão. Dessa forma, o professor deve incentivar processos de criação e não apenas a reprodução de músicas conhecidas.

A construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis representa outra estratégia pedagógica relevante. Garrafas plásticas, latas, potes, tampinhas, sementes e tubos de papelão podem ser transformados em chocalhos, tambores e outros instrumentos. Além de estimular a criatividade, essa atividade favorece a consciência ambiental, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da coordenação motora.

A integração entre música e literatura infantil amplia as possibilidades de aprendizagem. Histórias musicadas, poemas cantados, parlendas, trava-línguas e dramatizações enriquecem as experiências literárias, fortalecendo a oralidade, a imaginação e a compreensão das narrativas. Essa articulação favorece o desenvolvimento da linguagem e desperta o interesse das crianças pela leitura.As brincadeiras cantadas também desempenham importante papel na Educação Infantil. Jogos tradicionais como Ciranda, Cirandinha, Escravos de Jó, A Canoa Virou e outras manifestações da cultura popular estimulam movimento, socialização, percepção espacial, atenção e memória. Essas atividades unem música, brincadeira e interação, respeitando as características próprias da infância.

Outro aspecto relevante refere-se à expressão corporal. Danças, movimentos livres, jogos rítmicos e atividades de improvisação permitem que as crianças expressem emoções e sentimentos por meio do corpo. Essas experiências fortalecem o equilíbrio, a coordenação motora, a lateralidade e a consciência corporal, além de favorecerem autoestima e criatividade.

Howard Gardner (1995) destaca que a música dialoga com diferentes inteligências, ampliando possibilidades de aprendizagem em áreas como linguagem, matemática, artes e relações interpessoais. Assim, experiências musicais diversificadas favorecem o desenvolvimento global das crianças e enriquecem o currículo da Educação Infantil.

A valorização da diversidade cultural deve estar presente na seleção do repertório musical. O professor pode apresentar músicas indígenas, afro-brasileiras, folclóricas, regionais e de diferentes povos, possibilitando que as crianças conheçam distintas formas de expressão artística e desenvolvam respeito pela pluralidade cultural. Essa prática contribui para a construção de uma educação inclusiva e comprometida com a valorização das identidades culturais.

Paulo Freire (2021) afirma que a educação deve respeitar a cultura dos educandos e favorecer experiências que fortaleçam sua identidade e autonomia. Nesse sentido, a música representa importante instrumento de valorização das vivências das crianças, aproximando a escola das famílias e da comunidade por meio de manifestações culturais compartilhadas.

A documentação pedagógica também fortalece o trabalho com musicalização. Registros escritos, fotografias, gravações, vídeos e produções das crianças permitem acompanhar seus avanços, compreender seus interesses e reorganizar o planejamento pedagógico. Esses registros tornam visíveis os processos de aprendizagem e favorecem a reflexão sobre a prática docente.

Conclui-se que a musicalização deve integrar permanentemente o cotidiano da Educação Infantil, oferecendo às crianças oportunidades de explorar, criar, brincar, cantar, dançar e produzir sons em diferentes contextos. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da coordenação motora, da percepção auditiva, da socialização e da formação cultural, reafirmando a música como uma linguagem essencial para a construção de aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização constitui uma linguagem fundamental na Educação Infantil, favorecendo experiências que promovem o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e culturais. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a música ultrapassa a função recreativa e assume papel pedagógico relevante na construção de aprendizagens significativas, contribuindo para a formação de crianças criativas, sensíveis, autônomas e participativas.

As reflexões apresentadas demonstraram que a música amplia as possibilidades de expressão infantil, fortalece a oralidade, desenvolve a percepção auditiva, estimula a coordenação motora e favorece as interações entre as crianças. Além disso, possibilita o contato com diferentes manifestações culturais, fortalecendo o respeito à diversidade e a construção da identidade cultural.

Também foi possível compreender que o professor exerce papel essencial como mediador das experiências musicais. Cabe ao educador organizar ambientes ricos em estímulos sonoros, selecionar repertórios diversificados, incentivar a experimentação e promover situações que valorizem a criação, a improvisação e a participação ativa das crianças.

As práticas pedagógicas discutidas, como rodas musicais, cantigas de roda, exploração sonora, construção de instrumentos, integração entre música e literatura, brincadeiras cantadas e expressão corporal, demonstram que a musicalização pode ser incorporada ao currículo de forma interdisciplinar e significativa, respeitando os princípios estabelecidos pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Conclui-se que investir na musicalização significa promover uma Educação Infantil mais humanizadora, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças. Ao reconhecer a música como linguagem de aprendizagem, expressão e cultura, a escola fortalece práticas pedagógicas que valorizam a infância, ampliam as possibilidades de conhecimento e contribuem para a formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente sensíveis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

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

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

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

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

AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS, CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

AUTOR:ROSÂNGELA RAMOS DE JESUS

RESUMO

As brincadeiras de faz de conta constituem uma das principais formas de expressão da infância e desempenham papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Por meio da brincadeira simbólica, as crianças representam situações do cotidiano, experimentam diferentes papéis sociais, expressam sentimentos, constroem conhecimentos e desenvolvem competências cognitivas, afetivas, sociais e linguísticas. Na Educação Infantil, o faz de conta configura-se como importante estratégia pedagógica, pois favorece a criatividade, a imaginação, a autonomia, a cooperação e a resolução de problemas. Este artigo tem como objetivo analisar a importância das brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil, discutindo sua contribuição para o desenvolvimento infantil e o papel do professor na mediação dessas experiências. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nas contribuições teóricas de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Donald Winnicott, Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Maria Carmen Silveira Barbosa. Os resultados evidenciam que o brincar simbólico fortalece a imaginação, amplia as interações, favorece o desenvolvimento da linguagem e contribui para a formação de crianças autônomas, criativas e participativas. Conclui-se que as brincadeiras de faz de conta devem ocupar lugar permanente no cotidiano da Educação Infantil, sendo reconhecidas como direito da criança e elemento fundamental para uma prática pedagógica significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Faz de Conta; Brincadeira Simbólica; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

Pretend Play in Early Childhood Education: Building Learning, Creativity and Social Development

Pretend play is one of the primary forms of childhood expression and plays a fundamental role in children's holistic development. Through symbolic play, children represent everyday situations, experiment with different social roles, express emotions, build knowledge and develop cognitive, emotional, social and linguistic skills. In Early Childhood Education, pretend play is an important pedagogical strategy because it promotes creativity, imagination, autonomy, cooperation and problem-solving abilities. This article aims to analyze the importance of pretend play in Early Childhood Education, discussing its contribution to child development and the teacher's role in mediating these experiences. This bibliographic study is based on the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the theoretical contributions of Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Donald Winnicott, Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira and Maria Carmen Silveira Barbosa. The findings indicate that symbolic play strengthens imagination, expands social interaction, enhances language development and contributes to the formation of autonomous, creative and participatory children. It is concluded that pretend play should be a permanent part of Early Childhood Education, recognized as a child's right and as a fundamental element of meaningful pedagogical practice.

Keywords: Early Childhood Education; Pretend Play; Symbolic Play; Child Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A brincadeira constitui a principal linguagem da infância e representa uma das formas mais significativas pelas quais as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos e estabelecem relações com outras pessoas. Entre as diversas modalidades de brincar, o faz de conta ocupa posição de destaque por possibilitar a criação de situações imaginárias, a representação de diferentes papéis sociais e a expressão de sentimentos, desejos e experiências vividas no cotidiano.

Na Educação Infantil, o brincar não deve ser compreendido apenas como momento de lazer ou entretenimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes do currículo, evidenciando que, por meio delas, as crianças desenvolvem competências essenciais para sua formação integral.

Durante as brincadeiras de faz de conta, as crianças criam personagens, recriam acontecimentos, inventam narrativas e experimentam diferentes formas de interpretar a realidade. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da criatividade, da autonomia e das competências sociais, contribuindo para que compreendam melhor o mundo que as cerca e aprendam a conviver com outras pessoas.

Segundo Lev Vygotsky (2007), a brincadeira simbólica cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize ações que ainda não conseguiria executar em situações reais. Ao assumir papéis sociais e construir situações imaginárias, ela desenvolve funções psicológicas superiores relacionadas ao pensamento, à linguagem, à memória, à atenção e à autorregulação.

Jean Piaget (1999) compreende o jogo simbólico como importante manifestação do desenvolvimento cognitivo infantil. Para o autor, o faz de conta permite que a criança assimile experiências vividas, reorganize conhecimentos e atribua novos significados à realidade, fortalecendo sua capacidade de representação e construção do pensamento.

Donald Winnicott (1975) destaca que o brincar constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento emocional, permitindo que a criança expresse sentimentos, elabore conflitos e fortaleça sua identidade. O autor afirma que é durante a brincadeira que a criança desenvolve criatividade, espontaneidade e segurança emocional, aspectos fundamentais para sua formação integral.

Tizuko Morchida Kishimoto (2017) ressalta que a brincadeira representa um direito da infância e constitui importante recurso pedagógico na Educação Infantil. Para a autora, brincar favorece aprendizagens significativas, amplia as interações e fortalece o protagonismo infantil, sendo indispensável para a organização das práticas pedagógicas.

Paulo Freire (2021) defende que a educação deve respeitar a cultura, a criatividade e a participação ativa dos educandos. Sob essa perspectiva, o faz de conta representa uma forma legítima de produção cultural infantil, possibilitando que as crianças construam conhecimentos por meio da imaginação, da cooperação e do diálogo.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) e Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) reforçam que a Educação Infantil deve organizar ambientes e experiências que valorizem as brincadeiras como forma privilegiada de aprendizagem. Assim, cabe ao professor criar espaços ricos em materiais, desafios e possibilidades de interação, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância das brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil como estratégia para promover aprendizagens, criatividade e desenvolvimento social. Busca-se refletir sobre o papel do professor na mediação do brincar e apresentar práticas pedagógicas que fortaleçam a brincadeira simbólica no cotidiano escolar.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem infância, brincadeira e desenvolvimento infantil. Espera-se contribuir para a valorização do faz de conta como elemento essencial da prática pedagógica e como direito fundamental das crianças na Educação Infantil.

O FAZ DE CONTA COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA E INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

O faz de conta constitui uma das manifestações mais significativas da infância, sendo reconhecido como uma linguagem por meio da qual as crianças expressam pensamentos, sentimentos, desejos e interpretações sobre o mundo que as cerca. Ao brincar simbolicamente, elas recriam situações do cotidiano, assumem diferentes papéis sociais e constroem novos significados para suas experiências, desenvolvendo competências fundamentais para sua formação integral.

Na Educação Infantil, o brincar de faz de conta ocupa posição central porque possibilita aprendizagens que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e linguísticos. Durante essas brincadeiras, as crianças não apenas reproduzem situações observadas em seu contexto familiar e social, mas também transformam a realidade por meio da imaginação, da criatividade e da interação com outras crianças.A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil, assegurando às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Nesse sentido, o faz de conta representa uma experiência privilegiada para garantir esses direitos, pois favorece a participação ativa das crianças na construção das aprendizagens.

Segundo Vygotsky (2007), a brincadeira simbólica cria condições para que a criança desenvolva capacidades superiores de pensamento. Ao representar personagens e situações imaginárias, ela aprende a agir de acordo com regras, controla impulsos, amplia sua capacidade de planejamento e desenvolve funções cognitivas essenciais para a aprendizagem. O autor afirma que, durante o faz de conta, a criança atua em um nível de desenvolvimento superior ao que normalmente apresenta em suas ações cotidianas.

Jean Piaget (1999) compreende o jogo simbólico como uma importante manifestação do pensamento infantil. Para o autor, ao brincar de casinha, médico, mercado, escola ou outras situações do cotidiano, a criança reorganiza suas experiências, assimila conhecimentos e constrói novas formas de compreender a realidade. Essas experiências fortalecem a imaginação, a representação simbólica e o desenvolvimento intelectual.

Donald Winnicott (1975) destaca que o brincar constitui um espaço de liberdade e criatividade indispensável ao desenvolvimento emocional. Segundo o autor, é por meio das brincadeiras que a criança experimenta sentimentos, elabora conflitos internos e fortalece sua identidade. O faz de conta permite expressar medos, alegrias, desejos e expectativas de forma espontânea, contribuindo para o equilíbrio emocional e para a construção da autoestima.Para Kishimoto (2017), o brincar representa um direito da criança e deve ser compreendido como atividade central na Educação Infantil. A autora ressalta que as brincadeiras simbólicas favorecem aprendizagens significativas, pois permitem às crianças explorar diferentes papéis sociais, desenvolver habilidades de comunicação, negociar regras e construir relações de cooperação. Dessa forma, o brincar assume importante função pedagógica, articulando desenvolvimento e aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem oral. Durante o faz de conta, as crianças conversam, criam diálogos, inventam narrativas, argumentam, negociam regras e compartilham ideias com os colegas. Essas interações ampliam o vocabulário, fortalecem a comunicação e favorecem o desenvolvimento da oralidade, competência essencial para a aprendizagem futura da leitura e da escrita.

A brincadeira simbólica também contribui para o desenvolvimento das competências sociais. Ao representar diferentes personagens e participar de situações imaginárias, as crianças aprendem a esperar sua vez, compartilhar materiais, resolver conflitos, respeitar opiniões e cooperar com o grupo. Essas experiências fortalecem valores relacionados à empatia, ao respeito, à solidariedade e à convivência democrática.

Paulo Freire (2021) afirma que a educação deve respeitar a cultura e as experiências dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, o faz de conta constitui uma importante manifestação da cultura infantil, permitindo que as crianças expressem suas vivências, interpretem o mundo e produzam conhecimentos por meio da brincadeira. Valorizar essas experiências significa reconhecer a criança como protagonista de seu processo educativo.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) destaca que o professor deve observar atentamente as brincadeiras das crianças, pois elas revelam interesses, hipóteses, necessidades e formas particulares de compreender a realidade. Essas observações constituem importantes instrumentos para o planejamento pedagógico, possibilitando organizar experiências cada vez mais significativas e coerentes com o desenvolvimento infantil.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) reforça que os ambientes educativos devem oferecer tempo, espaço e materiais que favoreçam o brincar simbólico. Fantasias, utensílios domésticos, tecidos, caixas, bonecos, blocos de construção, objetos recicláveis e elementos da natureza ampliam as possibilidades de criação, estimulando a imaginação e a autonomia das crianças.

Além disso, o faz de conta favorece a integração entre diferentes linguagens da infância. Durante as brincadeiras, as crianças desenham, cantam, dramatizam, dançam, contam histórias e constroem cenários, articulando arte, movimento, linguagem oral e expressão corporal. Essa diversidade de experiências fortalece o desenvolvimento integral e amplia as formas de comunicação infantil.

Dessa maneira, o faz de conta configura-se como uma linguagem essencial da infância e um importante instrumento de aprendizagem na Educação Infantil. Ao promover imaginação, criatividade, interação, linguagem, autonomia e desenvolvimento social, a brincadeira simbólica reafirma-se como elemento indispensável para uma prática pedagógica que respeita os direitos das crianças e reconhece o brincar como eixo estruturante do currículo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS

O professor exerce papel essencial na promoção e na mediação das brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil. Embora a brincadeira seja uma atividade espontânea da criança, sua presença no cotidiano escolar exige planejamento, organização dos espaços, seleção de materiais e observação constante, para que as experiências lúdicas contribuam efetivamente para o desenvolvimento integral. Assim, o educador atua como mediador, incentivando a imaginação, a criatividade e as interações, sem retirar das crianças o protagonismo que caracteriza o brincar.

Na Educação Infantil, mediar não significa dirigir todas as ações das crianças ou determinar como elas devem brincar. A mediação pedagógica consiste em criar condições para que o brincar aconteça de forma rica, significativa e desafiadora, respeitando os interesses infantis e favorecendo a construção de novas aprendizagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reafirma que as práticas pedagógicas devem garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos exigem que o professor organize ambientes que estimulem a brincadeira simbólica, disponibilizando tempo, espaço e materiais variados para que as crianças possam criar livremente diferentes situações imaginárias.

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre nas interações estabelecidas entre a criança, os adultos e seus pares. Durante o faz de conta, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem ao participar das brincadeiras de maneira sensível, fazendo perguntas, propondo desafios, incentivando diálogos e enriquecendo as experiências sem assumir o controle da atividade. Essa mediação favorece a ampliação da linguagem, do pensamento simbólico e da criatividade.

Donald Winnicott (1975) destaca que o brincar somente acontece plenamente quando a criança se sente segura e acolhida.Nesse sentido, cabe ao professor construir um ambiente afetivo, respeitoso e livre de julgamentos, onde as crianças possam experimentar diferentes papéis, expressar emoções e desenvolver sua imaginação com confiança. A segurança emocional proporcionada pelo educador fortalece a espontaneidade e favorece aprendizagens significativas.

Outro aspecto importante refere-se à organização dos ambientes. Espaços destinados ao faz de conta devem conter materiais acessíveis e diversificados, como fantasias, utensílios domésticos, bonecos, telefones, caixas, tecidos, blocos de construção, elementos da natureza e objetos não estruturados. Esses materiais ampliam as possibilidades criativas e permitem que as crianças atribuam diferentes significados aos objetos durante as brincadeiras.

Kishimoto (2017) ressalta que os materiais utilizados nas brincadeiras simbólicas não precisam possuir funções previamente definidas. Objetos simples podem assumir inúmeros significados conforme a imaginação infantil. Uma caixa pode transformar-se em carro, navio, fogão ou castelo; um tecido pode representar uma capa, uma barraca ou um rio. Essa liberdade favorece a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento simbólico.

A observação constitui uma das principais responsabilidades do professor durante as brincadeiras. Ao acompanhar atentamente as ações das crianças, o educador identifica interesses, formas de interação, hipóteses construídas, dificuldades e potencialidades. Esses registros permitem reorganizar os espaços, selecionar novos materiais e planejar experiências que dialoguem com as necessidades do grupo.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) destaca que a observação das brincadeiras oferece importantes informações sobre o desenvolvimento infantil. As escolhas realizadas pelas crianças, os papéis assumidos, os diálogos construídos e as soluções encontradas durante o brincar revelam processos de aprendizagem que muitas vezes não aparecem em atividades dirigidas.Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) afirma que o professor deve reconhecer a criança como protagonista das brincadeiras. Isso significa respeitar suas iniciativas, valorizar suas ideias e permitir que participem das decisões relacionadas aos espaços, aos materiais e às regras construídas durante o brincar. Essa postura fortalece a autonomia, a participação e a construção da cidadania desde a infância.

Paulo Freire (2021) defende que ensinar exige escuta, respeito e diálogo. Esses princípios também orientam a mediação das brincadeiras simbólicas. Ao escutar atentamente as narrativas construídas pelas crianças, dialogar sobre suas descobertas e valorizar suas produções, o professor fortalece vínculos afetivos e amplia as oportunidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a integração entre o faz de conta e outras linguagens presentes na Educação Infantil. As brincadeiras podem ser enriquecidas com literatura infantil, música, artes visuais, dramatizações e exploração da natureza, favorecendo experiências interdisciplinares e ampliando o repertório cultural das crianças. Histórias lidas em sala podem inspirar novas brincadeiras, assim como músicas e obras de arte podem dar origem a diferentes personagens e cenários imaginários.

A participação das famílias também contribui para fortalecer as brincadeiras simbólicas. O compartilhamento de brincadeiras tradicionais, o envio de objetos para compor os espaços de faz de conta e a participação em projetos escolares aproximam família e escola, enriquecendo as experiências das crianças e valorizando diferentes manifestações culturais.

Assim, o professor desempenha papel decisivo na mediação das brincadeiras de faz de conta, organizando ambientes, selecionando materiais, observando atentamente as interações e incentivando a criatividade infantil. Sua atuação respeitosa e intencional transforma o brincar em uma potente experiência educativa, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, linguístico e cultural das crianças.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA POTENCIALIZAR O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As brincadeiras de faz de conta constituem uma das mais importantes experiências da infância e devem integrar o cotidiano da Educação Infantil de forma planejada e intencional. Para que essas vivências promovam aprendizagens significativas, o professor precisa organizar estratégias pedagógicas que valorizem a criatividade, a imaginação, a autonomia e as interações entre as crianças. O brincar simbólico, quando enriquecido por ambientes adequados e mediações sensíveis, amplia as possibilidades de desenvolvimento integral.

Uma das principais estratégias consiste na organização de cantos temáticos permanentes dentro da sala de referência. Espaços como casinha, mercado, consultório médico, restaurante, oficina, salão de beleza, fazenda, biblioteca e escola permitem que as crianças assumam diferentes papéis sociais e recriem situações presentes em seu cotidiano. Esses ambientes devem permanecer acessíveis, possibilitando que as brincadeiras aconteçam espontaneamente ao longo da rotina.

Segundo Kishimoto (2017), os cantos de atividades favorecem a autonomia e estimulam o protagonismo infantil, pois permitem que as crianças escolham como brincar, organizem os materiais, estabeleçam regras e construam coletivamente as narrativas do faz de conta. Essa liberdade fortalece a criatividade e amplia as oportunidades de aprendizagem.

A utilização de materiais não estruturados representa outra estratégia de grande valor pedagógico. Caixas de papelão, tecidos, bambolês, cordas, tubos, gravetos, folhas, sementes, tampinhas, cones e embalagens recicláveis oferecem inúmeras possibilidades de criação. Diferentemente dos brinquedos com funções definidas, esses materiais permitem que a criança atribua novos significados aos objetos, estimulando o pensamento simbólico e a imaginação.

Vygotsky (2007) afirma que a imaginação infantil se desenvolve por meio das experiências vividas e das interações sociais. Quanto mais variadas forem as oportunidades de exploração, maiores serão as possibilidades de criação durante as brincadeiras. Dessa forma, oferecer materiais diversificados contribui para enriquecer o faz de conta e ampliar as aprendizagens.

Outra prática significativa consiste em integrar o faz de conta à literatura infantil. Após a leitura de histórias, as crianças podem dramatizar personagens, criar novos finais, representar cenários ou inventar narrativas inspiradas nos livros. Essa articulação fortalece a oralidade, a interpretação, a criatividade e o interesse pela leitura, além de ampliar o repertório cultural infantil.

As dramatizações também representam importante recurso pedagógico. Ao interpretar personagens, criar diálogos e representar diferentes situações, as crianças desenvolvem linguagem, expressão corporal, cooperação e empatia. Essas experiências permitem compreender diferentes perspectivas, exercitar a resolução de conflitos e fortalecer a convivência.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização dos espaços externos. Parques, jardins, pátios, hortas e áreas naturais oferecem cenários ricos para brincadeiras simbólicas. Um tronco pode transformar-se em barco; um jardim, em floresta encantada; uma caixa, em foguete; uma árvore, em castelo. O contato com a natureza amplia a imaginação e proporciona experiências corporais e sensoriais essenciais para o desenvolvimento infantil.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) destaca que os espaços externos ampliam significativamente as possibilidades do brincar, favorecendo investigações, desafios motores, cooperação e criatividade. Esses ambientes estimulam experiências que dificilmente seriam reproduzidas apenas em espaços internos.

A música também pode enriquecer o faz de conta. Cantigas, trilhas sonoras, instrumentos musicais e brincadeiras cantadas ajudam a construir cenários imaginários e favorecem a expressão de emoções durante as dramatizações. A integração entre música e brincadeira fortalece a linguagem, a memória, a coordenação motora e a socialização.

A participação das famílias representa outra estratégia importante. Projetos que convidem familiares a compartilhar brincadeiras tradicionais, confeccionar brinquedos ou colaborar com materiais para os cantos de faz de conta aproximam escola e comunidade. Essa parceria fortalece os vínculos afetivos e valoriza a cultura infantil presente em diferentes contextos familiares.

A documentação pedagógica também contribui para qualificar as práticas. Fotografias, registros escritos, desenhos, gravações e observações do professor permitem acompanhar os processos vividos pelas crianças durante as brincadeiras. Esses registros evidenciam avanços, interesses e formas de interação, subsidiando o planejamento de novas experiências.

Paulo Freire (2021) ressalta que educar exige respeito à curiosidade, à criatividade e à autonomia dos educandos. Ao proporcionar tempo e espaço para o brincar livre, o professor reconhece a criança como sujeito ativo da aprendizagem, valorizando suas iniciativas e sua capacidade de criar, imaginar e produzir cultura.

Donald Winnicott (1975) afirma que a brincadeira constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento emocional, pois permite à criança elaborar sentimentos, enfrentar desafios e construir sua identidade. Dessa forma, o faz de conta deve ser protegido como um direito da infância, sendo valorizado como prática pedagógica essencial e não apenas como momento de recreação.

Conclui-se que as estratégias pedagógicas voltadas ao faz de conta fortalecem uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças e com seu desenvolvimento integral. Ao organizar ambientes acolhedores, disponibilizar materiais diversificados, integrar diferentes linguagens e atuar como mediador sensível, o professor transforma a brincadeira simbólica em um potente instrumento de aprendizagem, criatividade e formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras de faz de conta constituem um dos pilares da Educação Infantil, pois possibilitam que as crianças aprendam por meio da imaginação, da interação e da exploração do mundo. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o brincar simbólico favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, linguístico e cultural, contribuindo para a formação integral das crianças e reafirmando o brincar como um direito garantido pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Também foi possível compreender que o professor exerce papel fundamental na mediação dessas experiências. Sua atuação, pautada na observação, na escuta sensível e na organização de ambientes ricos em possibilidades, permite que as brincadeiras se tornem experiências significativas de aprendizagem, respeitando os interesses, os ritmos e as potencialidades de cada criança.

As estratégias pedagógicas apresentadas demonstram que o faz de conta pode ser potencializado por meio da organização de cantos temáticos, da utilização de materiais não estruturados, da integração com a literatura, a música, as artes e os espaços externos, além da valorização da participação das famílias e da documentação pedagógica. Essas práticas ampliam o protagonismo infantil, fortalecem a criatividade e favorecem a construção de relações baseadas no diálogo, na cooperação e no respeito às diferenças.

Conclui-se que investir nas brincadeiras de faz de conta significa investir em uma Educação Infantil humanizadora, democrática e comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças. Ao reconhecer o brincar como linguagem da infância e como eixo estruturante do currículo, a escola contribui para a formação de sujeitos autônomos, criativos, críticos e capazes de construir conhecimentos de forma significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

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

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GARANTINDO EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS POR MEIO DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS

AUTOR: PATRÍCIA REGINA DE OLIVEIRA

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e cultural. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — como princípios orientadores das práticas pedagógicas. Esses direitos asseguram que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos, protagonistas de suas aprendizagens e participantes da construção do conhecimento por meio das interações e das brincadeiras. Este artigo tem como objetivo analisar a importância dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, discutindo como sua efetivação contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a organização de práticas pedagógicas significativas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nas contribuições teóricas de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa e Paulo Fochi. Os resultados evidenciam que garantir os direitos de aprendizagem implica organizar ambientes acolhedores, promover interações de qualidade, valorizar as brincadeiras e reconhecer o protagonismo infantil. Conclui-se que a efetivação desses direitos fortalece uma Educação Infantil democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Direitos de Aprendizagem; BNCC; Interações; Brincadeiras.

ABSTRACT

Learning Rights in Early Childhood Education: Ensuring Meaningful Experiences Through Interactions and Play

Early Childhood Education is the first stage of Basic Education and aims to promote children's holistic development in their physical, cognitive, emotional, social and cultural dimensions. In this context, the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) establishes six learning and development rights —living together, playing, participating, exploring, expressing oneself and knowing oneself—as guiding principles for pedagogical practices. These rights ensure that children are recognized as active subjects and protagonists of their own learning through interactions and play. This article aims to analyze the importance of learning rights in Early Childhood Education, discussing how their implementation contributes to children's holistic development and to the organization of meaningful pedagogical practices. This bibliographic study is based on the BNCC, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the theoretical contributions of Paulo Freire, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa and Paulo Fochi. The findings indicate that ensuring learning rights requires welcoming environments, meaningful interactions, play-based learning and recognition of children's protagonism. It is concluded that the implementation of these rights strengthens democratic, inclusive and child-centered Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Learning Rights; BNCC; Interactions; Play.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa um período decisivo para o desenvolvimento humano, sendo responsável por proporcionar às crianças experiências que favoreçam a construção da identidade, da autonomia, da linguagem, das relações sociais e das primeiras aprendizagens. Mais do que preparar para as etapas posteriores da escolarização, essa fase da Educação Básica possui identidade própria e deve assegurar vivências que respeitem a infância, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, competente, curiosa e protagonista de seu processo de desenvolvimento.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, consolidou-se uma concepção de currículo fundamentada nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O documento estabelece que todas as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, assegurando experiências que promovam aprendizagens significativas por meio das interações e das brincadeiras, consideradas os eixos estruturantes dessa etapa da educação.

Esses direitos representam um importante avanço para a Educação Infantil brasileira, pois deslocam o foco da antecipação de conteúdos escolares para a valorização das experiências infantis. Assim, o currículo passa a organizar-se em torno das necessidades, interesses e potencialidades das crianças, promovendo oportunidades para que elas construam conhecimentos de forma ativa, participativa e contextualizada.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre nas relações estabelecidas entre a criança, os adultos e seus pares. As interações sociais possibilitam a construção da linguagem, do pensamento, da imaginação e das demais funções psicológicas superiores. Dessa forma, garantir os direitos de aprendizagem significa criar ambientes ricos em oportunidades de convivência, cooperação, diálogo e brincadeira.

Paulo Freire (2021) defende que a educação deve reconhecer os educandos como sujeitos históricos, capazes de participar ativamente da construção do conhecimento. Essa perspectiva dialoga diretamente com a BNCC ao valorizar a escuta das crianças, seu protagonismo e sua participação nas decisões que envolvem o cotidiano escolar.

Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, afirma que as crianças possuem "cem linguagens" para expressar pensamentos, emoções e conhecimentos. Essa concepção reforça a importância de garantir experiências diversificadas que permitam às crianças explorar diferentes formas de comunicação e expressão, respeitando suas singularidades e ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) e Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) ressaltam que os direitos de aprendizagem somente se concretizam quando a organização dos tempos, espaços, materiais e interações favorece o protagonismo infantil. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico deve partir da observação das crianças, valorizando suas iniciativas e interesses.

Paulo Fochi (2015) também destaca que o professor deve organizar experiências que permitam às crianças investigar, experimentar, formular hipóteses e construir conhecimentos a partir das situações vividas no cotidiano. Essa postura fortalece uma prática pedagógica baseada na escuta, na documentação e na valorização dos processos de aprendizagem.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, discutindo sua importância para a promoção de experiências significativas por meio das interações e das brincadeiras. Busca-se refletir sobre os fundamentos teóricos que sustentam esses direitos, o papel do professor em sua efetivação e as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem infância, currículo, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. Espera-se contribuir para o fortalecimento de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças e com a construção de experiências educativas significativas.

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento constituem um dos principais fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Ao estabelecer que todas as crianças têm o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, o documento reafirma uma concepção de infância baseada no respeito às singularidades, ao protagonismo infantil e à garantia de experiências que promovam o desenvolvimento integral. Esses direitos orientam a organização do currículo, das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

A BNCC rompe com perspectivas que compreendiam a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental e reafirma sua identidade própria. O foco deixa de estar na antecipação da alfabetização ou na transmissão de conteúdos e passa a privilegiar experiências que permitam às crianças construir conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras, da curiosidade e da investigação. Assim, aprender significa participar ativamente das situações vividas no cotidiano, explorando o ambiente, estabelecendo relações e atribuindo significados às experiências.

Os seis direitos de aprendizagem estão diretamente articulados aos cinco Campos de Experiência previstos na BNCC, formando um conjunto que orienta a prática pedagógica. Esses direitos não são trabalhados separadamente; ao contrário, manifestam-se de forma integrada em todas as experiências propostas às crianças.

O direito de conviver possibilita que a criança estabeleça relações com outras crianças e adultos, aprendendo a compartilhar experiências, respeitar diferenças, cooperar, resolver conflitos e construir vínculos afetivos. A convivência favorece o desenvolvimento das competências sociais e emocionais e fortalece valores relacionados à empatia, ao respeito e à solidariedade.

Segundo Vygotsky (2007), é por meio das interações sociais que as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento e as funções psicológicas superiores. Dessa forma, garantir oportunidades de convivência significa criar condições para que elas aprendam coletivamente, compartilhem conhecimentos e ampliem suas formas de compreender o mundo.

O direito de brincar constitui um dos pilares da Educação Infantil. As brincadeiras representam a principal atividade da infância e possibilitam que as crianças expressem sentimentos, desenvolvam a imaginação, experimentem papéis sociais e construam conhecimentos de maneira prazerosa. Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma de aprender, comunicar-se e produzir cultura.

Para Kishimoto (2017), a brincadeira é um direito da criança e deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Durante o brincar, as crianças desenvolvem autonomia, criatividade, linguagem, pensamento simbólico e competências relacionadas à convivência, tornando-se protagonistas de suas aprendizagens.

O direito de participar garante que as crianças sejam ouvidas e consideradas nas decisões relacionadas ao cotidiano escolar. Participar significa escolher materiais, opinar sobre projetos, contribuir para a organização dos ambientes e expressar ideias sobre as atividades desenvolvidas. Essa participação fortalece a autonomia, a responsabilidade e o sentimento de pertencimento.

Paulo Freire (2021) afirma que a educação democrática pressupõe diálogo, escuta e participação ativa dos educandos. Essa perspectiva encontra-se presente na BNCC ao reconhecer que as crianças são sujeitos competentes, capazes de contribuir para a construção das experiências educativas.

O direito de explorar incentiva a curiosidade e a investigação. As crianças aprendem quando manipulam objetos, experimentam materiais, observam fenômenos da natureza, formulam hipóteses e buscam respostas para suas perguntas. Ambientes organizados com diversidade de materiais e oportunidades de investigação favorecem descobertas significativas e ampliam o repertório de experiências infantis.

Loris Malaguzzi defende que o ambiente constitui o "terceiro educador", oferecendo inúmeras possibilidades de aprendizagem. Espaços ricos em materiais naturais, objetos não estruturados e diferentes linguagens estimulam a criatividade, a experimentação e a construção de conhecimentos pelas próprias crianças.

Malaguzzi ressalta que as crianças possuem "cem linguagens", reafirmando que cada uma encontra diferentes maneiras de interpretar e representar o mundo. Valorizar essas manifestações significa promover uma educação que respeita a criatividade, a cultura e a diversidade das infâncias.

O direito de conhecer-se possibilita que a criança desenvolva sua identidade, autoestima e autonomia. Ao participar de experiências que valorizam sua história, sua cultura, suas características e suas relações, ela fortalece o sentimento de pertencimento e constrói uma imagem positiva de si mesma. Esse processo também contribui para o reconhecimento e o respeito às diferenças presentes no ambiente escolar.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) destaca que o desenvolvimento da identidade ocorre nas relações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente. Quando a criança é acolhida, respeitada e incentivada a participar, desenvolve maior confiança em suas capacidades e fortalece sua autonomia.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) ressalta que os direitos de aprendizagem exigem uma organização curricular baseada na observação, na escuta sensível e na valorização das experiências infantis. Isso implica repensar tempos, espaços, materiais e propostas pedagógicas para que cada criança tenha oportunidades reais de explorar, brincar, participar e aprender.

Dessa forma, os direitos de aprendizagem representam muito mais do que princípios orientadores da BNCC; eles constituem o fundamento de uma Educação Infantil comprometida com a infância, com a equidade e com a formação integral. Ao garantir experiências significativas por meio das interações e das brincadeiras, a escola reconhece a criança como protagonista de seu processo educativo e assegura condições para que desenvolva plenamente suas potencialidades.O papel do professor na efetivação dos direitos de aprendizagem

A efetivação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil depende, em grande medida, da atuação do professor. É o educador quem organiza os tempos, os espaços, os materiais e as experiências educativas, criando condições para que as crianças possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se de forma significativa. Sua prática deve estar fundamentada na observação, na escuta sensível e na compreensão de que a criança é protagonista do processo de aprendizagem.

A observação é uma das principais ferramentas do trabalho docente. Ao acompanhar atentamente as brincadeiras, as interações e as manifestações das crianças, o professor identifica interesses, necessidades, potencialidades e desafios que orientam o planejamento pedagógico. Observar significa compreender como cada criança aprende, permitindo que as propostas educativas sejam continuamente reorganizadas para atender às especificidades do grupo.

Segundo Paulo Fochi (2015), observar é pesquisar a infância. Para o autor, o professor precisa desenvolver uma postura investigativa, registrando os processos vividos pelas crianças e utilizando essas informações para construir experiências cada vez mais significativas. Essa prática fortalece uma pedagogia da escuta, centrada na valorização das iniciativas infantis.

Outro aspecto essencial refere-se à organização dos ambientes educativos. O professor deve planejar espaços acolhedores, seguros, acessíveis e ricos em possibilidades de exploração. Ambientes organizados com diferentes materiais, livros, brinquedos, elementos da natureza, objetos não estruturados e recursos artísticos ampliam as oportunidades de investigação e favorecem a concretização dos direitos de aprendizagem.

Loris Malaguzzi destaca que o ambiente constitui o "terceiro educador", influenciando diretamente as aprendizagens e as interações das crianças. Cabe ao professor organizar espaços que despertem curiosidade, promovam descobertas e incentivem diferentes formas de expressão. Assim, o ambiente torna-se parte integrante da proposta pedagógica.

A mediação das brincadeiras também representa importante responsabilidade docente. Embora o brincar seja espontâneo, o professor pode enriquecer essas experiências oferecendo novos materiais, propondo desafios, ampliando narrativas e incentivando a cooperação entre as crianças. Essa intervenção deve ocorrer de forma sensível, preservando o protagonismo infantil e respeitando a autonomia durante o brincar.

Vygotsky (2007) afirma que a aprendizagem acontece nas interações mediadas por sujeitos mais experientes. Nesse sentido, a intervenção do professor amplia as possibilidades de desenvolvimento, favorecendo novas descobertas e fortalecendo competências cognitivas, sociais e emocionais.

Outro elemento fundamental é a valorização das múltiplas linguagens infantis. As crianças comunicam ideias, sentimentos e conhecimentos por meio do desenho, da pintura, da música, da dança, do movimento, da dramatização, da oralidade e das brincadeiras. O professor deve criar oportunidades para que todas essas formas de expressão sejam reconhecidas e incentivadas, respeitando a diversidade de modos de aprender e de se comunicar.

A escuta das crianças constitui um princípio indispensável para a garantia do direito de participação. Ouvir suas opiniões, considerar suas ideias, acolher suas perguntas e permitir que contribuam para a organização da rotina fortalece o protagonismo infantil e promove uma educação democrática. A participação efetiva das crianças amplia o sentimento de pertencimento e favorece o desenvolvimento da autonomia.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) destaca que o professor precisa compreender a criança como sujeito competente e participante da construção do currículo. Isso significa planejar experiências que partam de seus interesses, respeitem seus tempos e valorizem suas descobertas, tornando o processo educativo mais significativo.

A relação entre escola e família também desempenha papel importante na efetivação dos direitos de aprendizagem. O professor deve estabelecer diálogo constante com os familiares, compartilhando observações, registros e informações sobre o desenvolvimento das crianças. Essa parceria fortalece a continuidade das aprendizagens e amplia a compreensão sobre as necessidades e potencialidades de cada criança.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) ressalta que a qualidade da Educação Infantil depende da articulação entre planejamento, observação, documentação pedagógica e reflexão sobre a prática. O professor deve analisar continuamente suas ações, avaliando se as experiências propostas realmente garantem os direitos de aprendizagem previstos na BNCC.

A formação continuada também é indispensável. As transformações nas concepções de infância, currículo e práticas pedagógicas exigem que o professor esteja em permanente processo de atualização, aprofundando conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, metodologias, documentação pedagógica e organização dos ambientes educativos.

Portanto, o professor ocupa posição central na efetivação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil. Sua atuação, fundamentada na escuta, na observação, no planejamento intencional e na valorização do protagonismo infantil, possibilita que as crianças vivenciem experiências significativas, construam conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras e desenvolvam plenamente suas potencialidades.

INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA GARANTIR OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

A concretização dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil depende da organização de práticas pedagógicas que valorizem as interações, as brincadeiras e a participação ativa das crianças. Esses elementos constituem os eixos estruturantes definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e orientam a construção de experiências educativas que respeitam a infância, promovem a autonomia e favorecem o desenvolvimento integral.

As interações representam um dos principais meios pelos quais as crianças aprendem e constroem conhecimentos. Ao conviver com outras crianças e adultos, compartilham experiências, desenvolvem a linguagem, aprendem a cooperar, resolvem conflitos e ampliam sua compreensão sobre o mundo. Por isso, cabe à escola organizar situações que favoreçam o diálogo, a convivência e o trabalho coletivo, criando ambientes acolhedores e participativos.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre nas relações sociais. A criança aprende ao interagir com outras pessoas, apropriando-se da cultura e construindo conhecimentos por meio da mediação realizada pelos adultos e pelos colegas. Assim, garantir experiências de interação significa favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

As brincadeiras constituem outro elemento essencial para a efetivação dos direitos de aprendizagem. Brincar é uma atividade própria da infância e representa uma forma privilegiada de conhecer o mundo, experimentar papéis sociais, resolver problemas, criar hipóteses e expressar sentimentos. Durante as brincadeiras, as crianças desenvolvem autonomia, criatividade, imaginação, linguagem e competências relacionadas à convivência.

A BNCC reconhece o brincar como direito fundamental da criança, orientando que as práticas pedagógicas garantam tempo, espaço e materiais adequados para que as brincadeiras aconteçam diariamente. O brincar livre e o brincar mediado devem coexistir no cotidiano escolar, oferecendo oportunidades para exploração, criação e aprendizagem.

Kishimoto (2017) afirma que a brincadeira constitui uma atividade de grande valor educativo, pois integra prazer, imaginação e construção do conhecimento. A autora destaca que o professor deve reconhecer o brincar como parte do currículo e organizar experiências que ampliem as possibilidades de exploração e participação das crianças.

Outra prática importante refere-se à organização dos espaços educativos. Ambientes acessíveis, acolhedores e ricos em materiais estimulam a curiosidade, a autonomia e a investigação. Cantos temáticos, espaços de leitura, ateliês de arte, áreas externas, hortas e ambientes naturais ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem o direito de explorar previsto na BNCC.

Loris Malaguzzi compreende o ambiente como o "terceiro educador", afirmando que os espaços comunicam concepções de infância e influenciam diretamente as experiências das crianças. Ambientes organizados com intencionalidade pedagógica despertam interesse, incentivam descobertas e promovem diferentes formas de expressão.

As experiências com a natureza também desempenham papel fundamental. Jardins, parques, hortas e áreas verdes oferecem oportunidades para observação, investigação e contato com diferentes elementos naturais. Essas vivências favorecem a curiosidade científica, a consciência ambiental e o desenvolvimento motor, além de ampliarem o repertório de experiências infantis.

Outro aspecto relevante é a valorização das múltiplas linguagens. Desenho, pintura, música, dança, dramatização, modelagem, fotografia, literatura, movimento e brincadeiras constituem formas legítimas pelas quais as crianças expressam ideias, sentimentos e conhecimentos. O professor deve organizar práticas que integrem essas diferentes linguagens, respeitando a singularidade de cada criança.

Paulo Freire (2021) afirma que ensinar exige criar possibilidades para a produção do conhecimento. Sob essa perspectiva, as experiências pedagógicas devem incentivar a investigação, a curiosidade, a criatividade e o diálogo, promovendo uma aprendizagem significativa e respeitando o protagonismo infantil.

A documentação pedagógica representa importante estratégia para acompanhar a efetivação dos direitos de aprendizagem. Fotografias, registros escritos, portfólios, vídeos e produções das crianças tornam visíveis os processos de aprendizagem e permitem que professores, crianças e famílias acompanhem o desenvolvimento ao longo do tempo. Além disso, esses registros subsidiam o planejamento e fortalecem a reflexão sobre a prática docente.

Paulo Fochi (2015) destaca que documentar significa compreender os processos vividos pelas crianças e atribuir significado às suas experiências. A documentação pedagógica torna-se, assim, instrumento de avaliação, planejamento e comunicação com as famílias.

A participação das famílias também fortalece a garantia dos direitos de aprendizagem. Quando escola e família estabelecem relações de parceria, compartilham informações e participam conjuntamente das experiências educativas, ampliam as oportunidades de desenvolvimento das crianças. Reuniões, oficinas, projetos culturais, momentos de leitura e atividades colaborativas aproximam os diferentes contextos em que a criança vive e aprende.

Outro elemento indispensável refere-se à avaliação formativa. Na Educação Infantil, avaliar significa acompanhar os processos de aprendizagem, observando as interações, as brincadeiras, as descobertas e as formas de participação das crianças. Essa avaliação respeita os ritmos individuais, valoriza os avanços e orienta novas intervenções pedagógicas, sem caráter classificatório.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) ressalta que a avaliação deve apoiar o planejamento pedagógico e garantir que todas as crianças tenham oportunidades de vivenciar plenamente os direitos de aprendizagem. O foco está no acompanhamento do desenvolvimento infantil e na construção de experiências cada vez mais significativas.

Dessa forma, garantir os direitos de aprendizagem exige uma prática pedagógica intencional, fundamentada na observação, na escuta, no planejamento e na valorização da infância. As interações, as brincadeiras, os ambientes educativos, a documentação pedagógica e a participação das famílias constituem elementos indispensáveis para assegurar que cada criança tenha oportunidades de aprender, desenvolver-se e construir conhecimentos de maneira ativa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular representam um importante avanço para a Educação Infantil ao reafirmarem a criança como sujeito de direitos, protagonista de suas aprendizagens e participante ativa da construção do conhecimento. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se significa organizar práticas pedagógicas comprometidas com a infância, com a equidade e com o desenvolvimento integral.

As reflexões apresentadas demonstraram que as interações e as brincadeiras constituem os principais caminhos para a efetivação desses direitos. É por meio delas que as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem a linguagem, fortalecem vínculos afetivos, ampliam a criatividade e aprendem a conviver em sociedade. Dessa forma, o currículo da Educação Infantil deve privilegiar experiências significativas que respeitem os interesses, os ritmos e as potencialidades de cada criança.

Também foi possível compreender que o professor exerce papel central nesse processo. Sua atuação, fundamentada na escuta sensível, na observação, na mediação das aprendizagens e na organização de ambientes acolhedores, favorece a construção de experiências educativas que promovem autonomia, protagonismo e participação infantil. A documentação pedagógica, a avaliação formativa e a parceria com as famílias complementam esse trabalho, fortalecendo a qualidade das práticas pedagógicas.

Conclui-se que efetivar os direitos de aprendizagem significa construir uma Educação Infantil humanizadora, democrática e inclusiva, na qual todas as crianças tenham oportunidades de brincar, explorar, participar, expressar-se e aprender em contextos ricos de interação. Ao assegurar esses direitos, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e preparados para participar de forma ética e consciente da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

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

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

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. 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: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA GARANTIR A CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS

AUTOR: JULIANA CRISTINA FERREIRA

RESUMO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um momento significativo na trajetória escolar das crianças, exigindo práticas pedagógicas que assegurem a continuidade das aprendizagens e respeitem as especificidades da infância. Essa passagem não deve representar uma ruptura entre as etapas da Educação Básica, mas um processo de articulação curricular fundamentado no acolhimento, na valorização das experiências infantis e na garantia dos direitos de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a continuidade educativa seja construída por meio de práticas que preservem as interações, as brincadeiras e o protagonismo das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, discutindo o papel da escola, dos professores e das famílias na construção de um percurso educativo integrado. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e nas contribuições teóricas de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa, Paulo Fochi, Loris Malaguzzi e Tizuko Morchida Kishimoto. Os resultados evidenciam que práticas de acolhimento, planejamento articulado e diálogo entre as etapas favorecem a adaptação das crianças e fortalecem a continuidade das aprendizagens. Conclui-se que a transição deve ser compreendida como um processo educativo contínuo, fundamentado no respeito aos direitos da infância e na construção de experiências significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição Escolar; Continuidade das Aprendizagens; BNCC.

ABSTRACT

The Transition from Early Childhood Education to Elementary School: Pedagogical Practices to Ensure Learning Continuity

The transition from Early Childhood Education to Elementary School is a significant moment in children's educational journey and requires pedagogical practices that ensure learning continuity while respecting the specific characteristics of childhood. This transition should not represent a rupture between stages of Basic Education but rather a curriculum articulation process based on welcoming practices, appreciation of children's experiences and the guarantee of learning rights. The Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) recommends that educational continuity be promoted through interactions, play and children's protagonism. This article aims to analyze the importance of the transition between Early Childhood Education and Elementary School, discussing the role of schools, teachers and families in building an integrated educational pathway. This bibliographic study is based on the BNCC, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the National Curriculum Guidelines for Elementary School and the theoretical contributions of Paulo Freire, Lev Vygotsky, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmen Silveira Barbosa, Paulo Fochi, Loris Malaguzzi and Tizuko Morchida Kishimoto. The findings indicate that welcoming practices, collaborative planning and dialogue between educational stages facilitate children's adaptation and strengthen learning continuity. It is concluded that the transition should be understood as a continuous educational process grounded in children's rights and meaningful learning experiences.

Keywords: Early Childhood Education; Elementary School; School Transition; Learning Continuity; BNCC.

INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa uma etapa importante na vida das crianças, marcada por novas experiências, desafios e descobertas. Esse momento exige atenção por parte das instituições escolares, dos professores e das famílias, pois envolve mudanças relacionadas à organização da rotina, aos espaços, às formas de interação e às práticas pedagógicas. Quando conduzida de forma planejada e acolhedora, essa passagem fortalece a continuidade das aprendizagens e contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Durante muitos anos, a passagem para o Ensino Fundamental foi compreendida como uma ruptura entre duas etapas distintas da Educação Básica. Em diversas situações, as experiências lúdicas e investigativas características da Educação Infantil eram substituídas por práticas centradas na antecipação de conteúdos e na formalização precoce da aprendizagem. Essa concepção desconsiderava os direitos da infância e dificultava o processo de adaptação das crianças ao novo contexto escolar.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidou-se uma perspectiva que compreende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como etapas articuladas, pertencentes a um mesmo percurso formativo. O documento orienta que a transição preserve as experiências construídas por meio das interações e das brincadeiras, garantindo a continuidade das aprendizagens e respeitando os tempos, interesses e necessidades das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) também enfatizam que a passagem para o Ensino Fundamental deve ocorrer sem rupturas, assegurando que as conquistas alcançadas na primeira infância sejam reconhecidas e ampliadas. Nessa perspectiva, o planejamento articulado entre as duas etapas torna-se condição essencial para promover uma educação de qualidade.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre de maneira contínua e resulta das interações estabelecidas entre a criança, os sujeitos e o ambiente. Assim, mudanças bruscas no contexto educativo podem interferir nos processos de aprendizagem, tornando necessário que a transição seja construída por meio de práticas que favoreçam segurança, acolhimento e continuidade.

Paulo Freire (2021) defende que a educação deve respeitar a história, os saberes e as experiências dos educandos. Aplicada à transição escolar, essa perspectiva evidencia a importância de reconhecer as aprendizagens construídas na Educação Infantil, evitando práticas que desconsiderem o protagonismo infantil e as experiências vividas pelas crianças.

Loris Malaguzzi reforça que a criança possui inúmeras formas de aprender e expressar conhecimentos. Essa concepção dialoga com a necessidade de preservar, no Ensino Fundamental, práticas que valorizem diferentes linguagens, a criatividade, a investigação e a participação ativa das crianças, garantindo a continuidade do desenvolvimento iniciado na Educação Infantil.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019), Maria Carmen Silveira Barbosa (2009), Paulo Fochi (2015) e Tizuko Morchida Kishimoto (2017) destacam que a qualidade da transição depende da articulação entre currículo, planejamento, observação e diálogo entre professores das duas etapas. A construção coletiva de estratégias favorece a adaptação das crianças e fortalece o percurso educativo.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, discutindo práticas pedagógicas que garantam a continuidade das aprendizagens e promovam uma passagem acolhedora, respeitosa e significativa para as crianças.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem infância, currículo, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. Espera-se contribuir para a reflexão sobre a importância de construir uma transição que respeite os direitos da criança, preserve suas conquistas e fortaleça seu processo de aprendizagem.

A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, e não como uma ruptura entre duas etapas da Educação Básica. Esse momento exige planejamento, diálogo e articulação entre os profissionais das duas etapas, de modo que as crianças sejam acolhidas e tenham assegurada a continuidade das experiências construídas ao longo da Educação Infantil.

A legislação educacional brasileira reforça essa concepção ao estabelecer que a Educação Básica constitui um percurso formativo integrado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e possui identidade própria, voltada ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O Ensino Fundamental, por sua vez, deve dar continuidade a esse processo, ampliando as aprendizagens sem desconsiderar as experiências vividas anteriormente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que a passagem para o Ensino Fundamental não deve significar antecipação de conteúdos ou abandono das práticas características da Educação Infantil. Ao contrário, orienta que as aprendizagens construídas por meio das interações e das brincadeiras sejam valorizadas e sirvam como ponto de partida para novos conhecimentos. Dessa forma, brincar, explorar, investigar, dialogar e participar continuam sendo experiências fundamentais também no início do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam que a transição deve preservar os direitos das crianças, respeitando seus tempos, interesses e necessidades. Isso implica reconhecer que cada criança vivencia esse processo de maneira singular, sendo necessário oferecer acolhimento, segurança emocional e oportunidades para adaptação gradual ao novo contexto escolar.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre de maneira contínua e é resultado das interações estabelecidas entre a criança, os sujeitos e o ambiente. Mudanças bruscas nas práticas pedagógicas ou na organização da rotina podem gerar insegurança e dificultar o processo de aprendizagem. Assim, a continuidade das experiências educativas favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Paulo Freire (2021) afirma que toda prática educativa deve respeitar os conhecimentos construídos pelos educandos ao longo de sua trajetória. Essa perspectiva reforça que o Ensino Fundamental deve reconhecer as aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil, evitando práticas que desconsiderem o brincar, a criatividade, a investigação e o protagonismo infantil. Valorizar essas experiências significa respeitar a criança em sua integralidade e reconhecer que ela já chega ao Ensino Fundamental com importantes conhecimentos e competências.

Outro aspecto fundamental refere-se à articulação curricular entre as duas etapas. O currículo da Educação Infantil está organizado pelos Campos de Experiência, enquanto o Ensino Fundamental estrutura-se por componentes curriculares. No entanto, essa diferença organizacional não deve comprometer a continuidade das aprendizagens. Ao contrário, os conhecimentos construídos nos Campos de Experiência constituem base importante para o desenvolvimento das competências previstas para o Ensino Fundamental.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) ressalta que a transição deve respeitar os processos de desenvolvimento infantil, evitando práticas escolarizantes precoces que possam comprometer o interesse das crianças pela aprendizagem. A autora destaca que a continuidade curricular exige diálogo permanente entre os professores das duas etapas, favorecendo a compreensão das experiências vividas pelas crianças e a construção de propostas articuladas.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) afirma que a infância não termina quando a criança ingressa no Ensino Fundamental. As necessidades relacionadas ao brincar, ao movimento, à imaginação, à interação e à exploração permanecem presentes e devem continuar sendo valorizadas. Dessa forma, os ambientes educativos do primeiro ano precisam considerar as características próprias da infância, oferecendo espaços acolhedores e oportunidades para diferentes formas de aprendizagem.

Loris Malaguzzi defende que as crianças aprendem utilizando múltiplas linguagens e que cada experiência vivida amplia suas possibilidades de compreender o mundo. Essa concepção reforça a necessidade de preservar, durante a transição, práticas que valorizem desenho, música, literatura, dramatização, artes, brincadeiras e investigações, garantindo que a criança continue aprendendo por diferentes formas de expressão.

Paulo Fochi (2015) destaca que a documentação pedagógica pode favorecer significativamente esse processo. Registros, portfólios, fotografias e relatos produzidos na Educação Infantil permitem que os professores do Ensino Fundamental conheçam as experiências, interesses, conquistas e formas de aprendizagem das crianças. Esses documentos fortalecem a continuidade pedagógica e evitam rupturas desnecessárias no percurso educativo.

Além dos aspectos pedagógicos, a transição envolve importantes dimensões emocionais. Mudanças de espaço, novos professores, diferentes colegas e novas rotinas podem gerar ansiedade e insegurança. Por isso, ações como visitas das crianças ao Ensino Fundamental, encontros entre professores, projetos integrados, rodas de conversa e momentos de acolhimento tornam esse processo mais tranquilo e fortalecem o sentimento de pertencimento.

Dessa maneira, os fundamentos legais e pedagógicos demonstram que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve ser construída de forma planejada, respeitosa e colaborativa. Garantir a continuidade das aprendizagens significa reconhecer a criança como protagonista de sua trajetória escolar, valorizando suas experiências, preservando seus direitos e promovendo um percurso educativo integrado, acolhedor e significativo.

O PAPEL DA ESCOLA, DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA TRANSIÇÃO ACOLHEDORA

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um processo coletivo que envolve a atuação articulada da escola, dos professores e das famílias. O sucesso dessa passagem depende da construção de ações integradas que promovam acolhimento, continuidade das aprendizagens e segurança emocional para as crianças. Quando esses diferentes atores atuam de forma colaborativa, a adaptação torna-se mais tranquila, fortalecendo o desenvolvimento integral e favorecendo a construção de vínculos positivos com a nova etapa escolar.

A escola desempenha papel fundamental na organização desse processo. Cabe à equipe gestora promover a articulação entre os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incentivando momentos de planejamento conjunto, estudos sobre o currículo e discussões acerca das necessidades das crianças. Essa integração favorece a construção de práticas pedagógicas coerentes e evita rupturas entre as duas etapas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enfatiza que a transição deve assegurar continuidade às experiências vividas pelas crianças, respeitando suas formas de aprender e garantindo que as interações e as brincadeiras continuem presentes no cotidiano escolar. Assim, a instituição precisa organizar propostas que preservem o protagonismo infantil, valorizem as múltiplas linguagens e favoreçam a participação ativa das crianças.

Os gestores escolares possuem importante responsabilidade nesse processo ao promover uma cultura institucional baseada no diálogo e na colaboração. A organização de reuniões entre professores das duas etapas, visitas às salas do Ensino Fundamental, elaboração de projetos integrados e acompanhamento das crianças durante os primeiros meses de adaptação fortalecem o vínculo entre os diferentes segmentos da escola e tornam a transição mais significativa.

O professor da Educação Infantil também exerce papel decisivo ao preparar gradativamente as crianças para essa nova etapa. Essa preparação não consiste em antecipar conteúdos próprios do Ensino Fundamental, mas em fortalecer competências relacionadas à autonomia, à comunicação, à resolução de problemas, à convivência e à participação. As experiências desenvolvidas na Educação Infantil constituem a base sobre a qual novas aprendizagens serão construídas.

Segundo Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019), o professor deve respeitar o ritmo de desenvolvimento das crianças, valorizando suas descobertas e evitando práticas que descaracterizem a identidade da Educação Infantil. O trabalho pedagógico precisa fortalecer a curiosidade, a criatividade, a investigação e a confiança das crianças em suas próprias capacidades.

Da mesma forma, o professor do primeiro ano do Ensino Fundamental precisa reconhecer as experiências construídas anteriormente, acolhendo as crianças de maneira respeitosa e compreendendo que elas continuam sendo crianças. Isso significa organizar ambientes que permitam brincar, explorar materiais, realizar atividades em grupo, dialogar e expressar sentimentos, preservando elementos característicos da infância.

Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento humano acontece nas interações sociais. Nesse sentido, o professor assume papel de mediador, criando situações que favoreçam a construção coletiva do conhecimento, o fortalecimento da autoestima e o desenvolvimento da autonomia. Uma mediação sensível reduz inseguranças e facilita a adaptação das crianças ao novo contexto.

Paulo Freire (2021) destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Aplicado à transição escolar, esse princípio significa reconhecer que as crianças chegam ao Ensino Fundamental com uma rica bagagem de conhecimentos construída na Educação Infantil. Valorizar essas experiências fortalece o sentimento de pertencimento e demonstra que suas aprendizagens anteriores possuem importância no novo percurso escolar.

Outro aspecto essencial refere-se à participação das famílias. A entrada no Ensino Fundamental costuma gerar expectativas, dúvidas e, muitas vezes, ansiedade tanto nas crianças quanto nos responsáveis. Por isso, manter canais permanentes de comunicação entre escola e família é indispensável para construir relações de confiança e favorecer uma adaptação mais tranquila.

Reuniões de acolhimento, visitas às dependências da escola, encontros com professores, rodas de conversa e momentos de integração permitem que as famílias conheçam a proposta pedagógica da instituição e compreendam como ocorrerá a transição. Além disso, esses espaços favorecem o compartilhamento de informações importantes sobre as crianças, contribuindo para um acompanhamento mais individualizado.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) ressalta que a parceria entre escola e família fortalece a continuidade das experiências educativas e amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil. Quando ambos compartilham objetivos e dialogam sobre as necessidades das crianças, criam condições mais favoráveis para a construção de aprendizagens significativas.

Paulo Fochi (2015) destaca que a documentação pedagógica pode desempenhar importante papel nesse processo. Portfólios, registros, fotografias e produções das crianças permitem que professores e famílias acompanhem o percurso desenvolvido na Educação Infantil, valorizando conquistas, interesses e formas de aprendizagem. Esses registros também auxiliam os professores do Ensino Fundamental na organização de propostas mais coerentes com as experiências já vivenciadas pelas crianças.

Outro elemento importante consiste na realização de projetos de integração entre as duas etapas. Visitas das crianças às salas do primeiro ano, encontros entre turmas, atividades coletivas, momentos de leitura, brincadeiras compartilhadas e apresentações culturais reduzem a ansiedade diante do novo ambiente e fortalecem vínculos entre crianças, professores e escola.

Loris Malaguzzi defende que a escola deve ser um espaço de acolhimento, participação e valorização das múltiplas linguagens infantis. Essa concepção reforça que a transição não deve representar perda da identidade construída na Educação Infantil, mas ampliação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, a construção de uma transição acolhedora depende da atuação conjunta da escola, dos professores e das famílias. O diálogo permanente, o planejamento articulado, a valorização das experiências infantis e o respeito aos direitos da criança constituem elementos fundamentais para assegurar um percurso educativo contínuo, humanizado e comprometido com a formação integral.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA GARANTIR A CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS

Garantir a continuidade das aprendizagens entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental exige a construção de estratégias pedagógicas que respeitem o desenvolvimento infantil e assegurem a articulação entre as duas etapas da Educação Básica. Esse processo deve ocorrer de forma gradual, acolhedora e planejada, evitando rupturas que possam comprometer a adaptação das crianças e a consolidação das aprendizagens construídas ao longo da primeira infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta que a transição preserve as experiências desenvolvidas por meio das interações e das brincadeiras, reconhecendo que essas práticas continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento das crianças também no início do Ensino Fundamental. Dessa forma, cabe à escola organizar propostas que promovam continuidade curricular e respeitem os direitos da infância.

Uma das principais estratégias consiste na elaboração de um planejamento articulado entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Reuniões pedagógicas, estudos coletivos e momentos de troca de experiências favorecem a compreensão do percurso formativo das crianças e possibilitam a construção de propostas coerentes com as aprendizagens já desenvolvidas.

Segundo Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019), a continuidade das aprendizagens depende da compreensão de que o desenvolvimento infantil é um processo permanente. O professor do primeiro ano deve conhecer as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil para ampliar essas aprendizagens, evitando retrocessos ou antecipações inadequadas.

Outra estratégia relevante refere-se ao uso da documentação pedagógica. Portfólios, fotografias, registros escritos, desenhos e produções das crianças tornam visíveis seus processos de aprendizagem e permitem que os professores do Ensino Fundamental conheçam suas potencialidades, interesses e formas de aprender. Esses registros fortalecem o planejamento pedagógico e favorecem uma transição mais personalizada.

Paulo Fochi (2015) destaca que documentar significa compreender os processos vividos pelas crianças e atribuir significado às suas experiências. A documentação pedagógica, portanto, não se limita ao registro das atividades, mas constitui importante instrumento de reflexão sobre a prática docente e de continuidade curricular.

As visitas das crianças ao Ensino Fundamental também representam uma estratégia eficaz para reduzir inseguranças e fortalecer vínculos. Conhecer os novos espaços, participar de atividades com os futuros professores e interagir com estudantes do primeiro ano favorece a adaptação e amplia o sentimento de pertencimento ao novo ambiente escolar.

Da mesma forma, a realização de projetos integrados entre as duas etapas aproxima professores e crianças. Atividades como rodas de leitura, oficinas de arte, jogos cooperativos, projetos de investigação, apresentações culturais e experiências envolvendo diferentes turmas fortalecem a articulação curricular e demonstram que a aprendizagem acontece de forma contínua.

Outro aspecto importante consiste na preservação das brincadeiras como parte do cotidiano escolar. Embora o Ensino Fundamental apresente novas formas de organização do currículo, brincar continua sendo uma necessidade da infância e um importante recurso para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Jogos, dramatizações, faz de conta, brincadeiras tradicionais e atividades lúdicas favorecem aprendizagens significativas e contribuem para uma adaptação mais tranquila.Kishimoto (2017) ressalta que o brincar deve permanecer presente no início do Ensino Fundamental, pois possibilita que as crianças continuem aprendendo por meio da experimentação, da criatividade e das interações sociais. A autora defende que práticas lúdicas fortalecem o interesse pela aprendizagem e respeitam as características da infância.

A organização dos espaços educativos também merece atenção. Ambientes acolhedores, com livros, materiais artísticos, jogos, brinquedos, recursos manipuláveis e áreas destinadas às atividades coletivas favorecem a continuidade das experiências iniciadas na Educação Infantil. Esses espaços estimulam a curiosidade, a investigação e a autonomia, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Loris Malaguzzi afirma que o ambiente é um dos educadores da criança. Assim, a organização dos espaços comunica concepções pedagógicas e influencia diretamente as interações, a criatividade e a participação infantil. Ambientes flexíveis e convidativos favorecem uma transição mais acolhedora e respeitosa.

A escuta das crianças constitui outra estratégia indispensável. Conhecer seus sentimentos, expectativas, dúvidas e interesses permite que professores organizem intervenções mais adequadas ao processo de adaptação. Rodas de conversa, desenhos, narrativas e brincadeiras são importantes formas de compreender como as crianças vivenciam essa mudança e quais apoios necessitam.

A parceria entre escola e família também fortalece a continuidade das aprendizagens. Reuniões, entrevistas, projetos colaborativos e comunicação constante possibilitam compartilhar informações sobre o desenvolvimento das crianças e construir estratégias conjuntas para enfrentar os desafios da transição. Essa aproximação amplia a confiança das famílias na escola e contribui para o bem-estar das crianças.

Paulo Freire (2021) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com uma educação dialógica. Nessa perspectiva, a continuidade das aprendizagens depende de práticas que valorizem as experiências anteriores das crianças, promovam sua participação e incentivem a construção coletiva do conhecimento.

Outro elemento fundamental refere-se à avaliação formativa. Durante o processo de transição, avaliar significa acompanhar o desenvolvimento das crianças, observar suas formas de participação, identificar avanços e compreender suas necessidades. A avaliação deve orientar o planejamento pedagógico, sem assumir caráter classificatório ou comparativo, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Conclui-se que a continuidade das aprendizagens entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental depende de ações articuladas, fundamentadas no acolhimento, no planejamento colaborativo, na valorização das experiências infantis e na participação das famílias. Ao preservar o brincar, as interações e o protagonismo das crianças, a escola fortalece um percurso educativo integrado, garantindo que a transição ocorra de maneira respeitosa, significativa e comprometida com os direitos da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um momento decisivo na trajetória escolar das crianças e exige planejamento, diálogo e compromisso com a continuidade das aprendizagens. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que essa passagem não deve ser compreendida como uma ruptura entre duas etapas da Educação Básica, mas como um processo integrado, fundamentado no respeito às especificidades da infância e na valorização das experiências construídas pelas crianças.

Os documentos legais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais, reforçam que a continuidade educativa depende da preservação das interações, das brincadeiras, da participação e da exploração como elementos centrais do desenvolvimento infantil. Dessa forma, o Ensino Fundamental deve acolher as crianças reconhecendo suas vivências anteriores e ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

Também foi possível compreender que a escola, os professores e as famílias desempenham papéis complementares na construção de uma transição acolhedora. O planejamento articulado, a documentação pedagógica, a organização de ambientes favoráveis, os projetos integrados e o diálogo permanente entre todos os envolvidos fortalecem o sentimento de pertencimento das crianças e favorecem sua adaptação ao novo contexto escolar.

As estratégias pedagógicas apresentadas demonstram que garantir a continuidade das aprendizagens implica reconhecer a criança como protagonista de seu percurso educativo, respeitando seus tempos, interesses e formas de aprender. Preservar o brincar, incentivar a investigação, valorizar as múltiplas linguagens e promover experiências significativas contribuem para uma educação mais democrática, inclusiva e humanizadora.

Conclui-se que investir em uma transição planejada e acolhedora significa fortalecer a qualidade da Educação Básica como um todo. Quando Educação Infantil e Ensino Fundamental atuam de forma integrada, asseguram às crianças um percurso educativo contínuo, respeitoso e comprometido com seu desenvolvimento integral, favorecendo a formação de sujeitos autônomos, criativos, críticos e participativos.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

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

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

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

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

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

A CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER CRIANDO, EXPERIMENTANDO E INVESTIGANDO

AUTOR: SANDRA SOUZA TORRES

RESUMO

A Cultura Maker representa uma abordagem pedagógica inovadora que incentiva a aprendizagem por meio da criação, da experimentação e da resolução de problemas. Na Educação Infantil, essa perspectiva amplia as possibilidades de desenvolvimento das crianças ao favorecer experiências baseadas na investigação, na criatividade, na autonomia e na colaboração. Fundamentada no princípio do "aprender fazendo", a Cultura Maker aproxima as crianças de desafios concretos, permitindo que construam conhecimentos por meio da manipulação de materiais, da formulação de hipóteses e da realização de projetos coletivos. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Cultura Maker para a Educação Infantil, discutindo seu potencial para promover aprendizagens significativas e fortalecer o protagonismo infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nas contribuições teóricas de Seymour Papert, Mitchel Resnick, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Maria Carmen Silveira Barbosa. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas inspiradas na Cultura Maker favorecem o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da cooperação e da autonomia, contribuindo para uma Educação Infantil mais investigativa, participativa e significativa. Conclui-se que a adoção dessa abordagem fortalece a aprendizagem ativa e amplia as oportunidades de desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cultura Maker; Aprendizagem Ativa; Criatividade; Protagonismo Infantil.

ABSTRACT

Maker Culture in Early Childhood Education: Learning Through Creating, Experimenting and Investigating

Maker Culture is an innovative educational approach that encourages learning through creation, experimentation and problem-solving. In Early Childhood Education, this perspective broadens children's opportunities for development by fostering investigation, creativity, autonomy and collaboration. Based on the principle of "learning by doing", Maker Culture engages children in concrete challenges, allowing them to build knowledge through hands-on experiences, hypothesis testing and collaborative projects. This article aims to analyze the contributions of Maker Culture to Early Childhood Education, discussing its potential to promote meaningful learning and strengthen children's protagonism. This bibliographic study is based on the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the theoretical contributions of Seymour Papert, Mitchel Resnick, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira and Maria Carmen Silveira Barbosa. The findings indicate that Maker-inspired pedagogical practices foster creativity, critical thinking, collaboration and autonomy, contributing to a more investigative, participatory and meaningful Early Childhood Education. It is concluded that adopting this approach strengthens active learning and expands opportunities for children's holistic development.

Keywords: Early Childhood Education; Maker Culture; Active Learning; Creativity; Children's Protagonism.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, tecnológicas e culturais ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, surgem abordagens pedagógicas que valorizam a participação ativa dos estudantes, a investigação, a criatividade e a resolução de problemas. Entre essas propostas destaca-se a Cultura Maker, fundamentada na ideia de que as pessoas aprendem de maneira mais significativa quando constroem, experimentam, criam e compartilham projetos relacionados aos seus interesses.

Embora inicialmente associada às áreas de tecnologia e inovação, a Cultura Maker vem conquistando espaço na Educação Infantil por apresentar princípios que dialogam diretamente com as características da infância. As crianças aprendem explorando, manipulando objetos, fazendo perguntas, criando hipóteses, testando possibilidades e descobrindo soluções para desafios presentes em seu cotidiano. Dessa forma, a abordagem maker fortalece práticas pedagógicas centradas na curiosidade, na experimentação e no protagonismo infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer que a Educação Infantil deve assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos evidenciam que as crianças constroem conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras, sendo protagonistas de suas aprendizagens. A Cultura Maker aproxima-se desses princípios ao incentivar experiências em que as crianças investigam, criam, experimentam materiais e desenvolvem projetos colaborativos.

Segundo Seymour Papert (2008), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os sujeitos constroem objetos que possuem sentido para si. Criador do construcionismo, Papert defende que aprender fazendo favorece o desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da autonomia. Essa concepção encontra forte relação com a Educação Infantil, na qual a manipulação de materiais e a experimentação constituem elementos essenciais do processo educativo.

Mitchel Resnick (2020), pesquisador do Massachusetts Institute of Technology (MIT), amplia essa discussão ao propor a aprendizagem criativa baseada nos quatro Ps: Projetos, Paixão, Pares e Pensar brincando (Play). Para o autor, crianças aprendem melhor quando desenvolvem projetos relacionados aos seus interesses, colaboram com outras pessoas e têm liberdade para experimentar diferentes soluções.

Jean Piaget (1999) destaca que o conhecimento é construído pela ação da criança sobre o ambiente. Durante experiências investigativas, ela observa, manipula, compara, experimenta e reorganiza seus esquemas mentais, desenvolvendo estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Essa perspectiva aproxima-se da Cultura Maker ao reconhecer a experimentação como elemento central da aprendizagem.

Lev Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e que a mediação do professor amplia as possibilidades de aprendizagem. Em atividades maker, o diálogo, a cooperação e a resolução coletiva de desafios fortalecem a construção compartilhada do conhecimento e favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Paulo Freire (2021) defende uma educação baseada na curiosidade, na investigação e na participação ativa dos educandos. Sob essa perspectiva, a Cultura Maker rompe com modelos centrados na transmissão de conteúdos e incentiva uma prática pedagógica em que a criança investiga, cria, experimenta e participa ativamente da construção do conhecimento.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) e Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) também destacam que a Educação Infantil deve oferecer experiências significativas que respeitem os interesses das crianças e favoreçam diferentes formas de expressão e investigação. A Cultura Maker amplia essas possibilidades ao integrar materiais diversos, desafios, projetos e brincadeiras em contextos educativos ricos e estimulantes.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Cultura Maker para a Educação Infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, o papel do professor na organização de experiências maker e as práticas pedagógicas que promovem criatividade, investigação e protagonismo infantil.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem aprendizagem ativa, desenvolvimento infantil e inovação pedagógica. Espera-se contribuir para a reflexão sobre práticas educativas que valorizem a infância como tempo de criação, experimentação e construção significativa do conhecimento.

CULTURA MAKER E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Cultura Maker fundamenta-se na ideia de que a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando as crianças participam ativamente da construção do conhecimento. Essa abordagem valoriza a experimentação, a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração, possibilitando que os pequenos aprendam por meio da investigação e da criação de projetos relacionados aos seus interesses. Na Educação Infantil, esses princípios dialogam diretamente com as concepções contemporâneas de infância, que reconhecem a criança como sujeito ativo, curioso e protagonista de seu desenvolvimento.

Ao contrário de práticas centradas na transmissão de conteúdos, a Cultura Maker propõe situações em que as crianças exploram materiais, constroem objetos, formulam hipóteses, testam possibilidades e refletem sobre os resultados obtidos. O erro deixa de ser compreendido como fracasso e passa a representar uma oportunidade de aprendizagem, incentivando a persistência, a criatividade e o pensamento investigativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa perspectiva ao estabelecer que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos são plenamente contemplados em experiências maker, pois incentivam a participação ativa das crianças, o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento por meio das interações e das brincadeiras.

Seymour Papert (2008), criador da teoria construcionista, afirma que a aprendizagem torna-se mais profunda quando o sujeito cria algo que possui significado para si. Segundo o autor, construir, testar, modificar e aperfeiçoar projetos permite que a criança organize o pensamento, desenvolva autonomia e estabeleça relações entre teoria e prática. Na Educação Infantil, essa construção pode ocorrer por meio de brinquedos, maquetes, experiências científicas, objetos artísticos ou pequenas invenções produzidas com diferentes materiais.

Mitchel Resnick (2020) amplia essa concepção ao defender a aprendizagem criativa baseada nos quatro Ps: Projetos, Paixão, Pares e Pensar brincando (Play). Para o autor, crianças aprendem melhor quando desenvolvem projetos relacionados aos seus interesses, trabalham em colaboração com outras pessoas, exploram diferentes possibilidades e brincam durante o processo de criação. Essa abordagem aproxima-se da essência da Educação Infantil, na qual brincar constitui uma das principais formas de aprender.

Jean Piaget (1999) ressalta que o conhecimento é construído pela ação da criança sobre os objetos e sobre o ambiente. Ao manipular materiais, experimentar diferentes soluções e observar os resultados de suas ações, a criança reorganiza seus esquemas mentais e amplia sua compreensão da realidade. As experiências maker favorecem exatamente esse processo de investigação ativa, estimulando a curiosidade e a resolução de problemas.

Lev Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e que a mediação do professor e dos colegas amplia as possibilidades de desenvolvimento. Durante projetos maker, as crianças compartilham ideias, negociam estratégias, resolvem desafios coletivamente e aprendem umas com as outras. Essas interações fortalecem a linguagem, o pensamento crítico, a cooperação e a autonomia.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da criatividade. A Cultura Maker incentiva as crianças a imaginar diferentes soluções para um mesmo problema, utilizar materiais de maneiras diversas e criar projetos originais. Essa liberdade criativa favorece a inovação, amplia a confiança em suas capacidades e fortalece o protagonismo infantil.

A utilização de materiais não estruturados representa uma característica marcante dessa abordagem. Caixas de papelão, tampinhas, tecidos, rolos de papel, gravetos, sementes, garrafas plásticas, sucatas limpas, argila e elementos naturais tornam-se recursos para a construção de brinquedos, esculturas, instrumentos musicais, circuitos e diversos outros projetos. Além de estimular a criatividade, essas experiências promovem a consciência ambiental e incentivam o reaproveitamento de materiais.

Segundo Maria Carmen Silveira Barbosa (2009), os ambientes educativos devem oferecer desafios e oportunidades para que as crianças investiguem, criem e desenvolvam diferentes formas de expressão. A Cultura Maker fortalece essa perspectiva ao transformar o espaço escolar em um ambiente de pesquisa, experimentação e produção de conhecimentos.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) ressalta que a Educação Infantil deve favorecer experiências que integrem diferentes linguagens e promovam o desenvolvimento integral das crianças. Projetos maker permitem articular artes visuais, música, literatura, movimento, matemática, ciências e linguagem oral, proporcionando aprendizagens interdisciplinares e contextualizadas.

Outro benefício da Cultura Maker refere-se ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Durante os projetos, as crianças aprendem a ouvir diferentes opiniões, dividir tarefas, respeitar ideias, lidar com frustrações e celebrar conquistas coletivas. Essas experiências fortalecem valores como cooperação, empatia, responsabilidade e perseverança, fundamentais para a convivência em sociedade.

A abordagem maker também favorece a inclusão, pois respeita diferentes formas de aprender e permite que cada criança participe de acordo com suas potencialidades. Ao oferecer desafios abertos e múltiplas possibilidades de criação, promove a participação de todas as crianças, valorizando suas singularidades e incentivando a colaboração entre o grupo.

Paulo Freire (2021) afirma que ensinar exige criar possibilidades para que os educandos produzam seus próprios conhecimentos. A Cultura Maker concretiza esse princípio ao colocar a criança no centro do processo educativo, reconhecendo sua curiosidade, criatividade e capacidade de investigar o mundo por meio da ação.

Dessa forma, a Cultura Maker apresenta importantes contribuições para a Educação Infantil ao promover uma aprendizagem ativa, significativa e centrada na criança. Ao integrar investigação, brincadeira, criatividade e colaboração, essa abordagem fortalece os direitos de aprendizagem previstos na BNCC e contribui para a formação de crianças autônomas, críticas, criativas e capazes de enfrentar desafios de maneira colaborativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS MAKER

A implementação da Cultura Maker na Educação Infantil depende da atuação intencional do professor, que assume o papel de mediador, pesquisador e organizador de experiências significativas. Nessa perspectiva, o educador deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos e passa a criar situações desafiadoras que incentivam a curiosidade, a criatividade, a investigação e a participação ativa das crianças. Sua função é construir ambientes que despertem o desejo de explorar, experimentar, criar e aprender.

Na abordagem maker, o professor compreende que as crianças aprendem por meio da ação. Assim, organiza experiências que possibilitam observar fenômenos, levantar hipóteses, testar soluções, construir objetos, resolver problemas e refletir sobre os resultados alcançados. O processo de aprendizagem torna-se mais importante que o produto final, valorizando o percurso investigativo realizado por cada criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta que o professor promova experiências fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, assegurando os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses princípios dialogam diretamente com a Cultura Maker, pois incentivam práticas que reconhecem a criança como protagonista do processo educativo e produtora de conhecimentos.

Segundo Seymour Papert (2008), o professor deve criar oportunidades para que as crianças construam projetos que façam sentido para elas. Em vez de apresentar respostas prontas, cabe ao educador formular perguntas, lançar desafios e estimular a busca por diferentes soluções. Essa postura favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e fortalece a aprendizagem significativa.

Mitchel Resnick (2020) destaca que o professor deve incentivar a aprendizagem criativa baseada em projetos, na colaboração entre pares e no brincar. Para isso, precisa respeitar os interesses das crianças, oferecendo liberdade para explorar diferentes materiais e desenvolver ideias próprias. A intervenção docente ocorre principalmente por meio do diálogo, da escuta e da mediação, estimulando o pensamento crítico e a criatividade.

Outro aspecto essencial refere-se à organização dos ambientes educativos. O espaço destinado às experiências maker deve ser acolhedor, seguro, flexível e rico em possibilidades de exploração. Materiais recicláveis, elementos da natureza, blocos de construção, ferramentas adequadas à faixa etária, tintas, papéis, tecidos, sucatas limpas e recursos diversos devem estar disponíveis para que as crianças possam experimentar livremente e criar projetos de acordo com seus interesses.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009) ressalta que os ambientes influenciam diretamente a qualidade das aprendizagens. Espaços organizados com intencionalidade pedagógica despertam curiosidade, favorecem investigações e ampliam as possibilidades de interação entre as crianças. Na Cultura Maker, o ambiente torna-se um verdadeiro laboratório de descobertas, no qual cada material representa uma oportunidade para criar e aprender.

A observação constitui outra responsabilidade fundamental do professor. Durante as experiências maker, o educador acompanha atentamente as ações das crianças, registra hipóteses, identifica interesses, observa estratégias utilizadas para resolver desafios e analisa as formas de interação estabelecidas no grupo. Esses registros subsidiam o planejamento de novas propostas e permitem compreender os processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças.

Paulo Fochi (2015) destaca que a observação e a documentação pedagógica transformam o professor em pesquisador da própria prática. Fotografias, registros escritos, vídeos, desenhos e produções das crianças tornam visíveis os percursos de aprendizagem, possibilitando refletir sobre os avanços alcançados e reorganizar as experiências futuras.

Outro aspecto relevante é a valorização do erro como parte do processo educativo. Na Cultura Maker, errar significa experimentar, testar hipóteses e descobrir novas possibilidades. O professor deve incentivar as crianças a refletirem sobre suas tentativas, reformularem estratégias e persistirem diante dos desafios, fortalecendo a confiança em suas capacidades e desenvolvendo resiliência.

Jean Piaget (1999) afirma que o conhecimento é construído por meio da ação e da reorganização constante dos esquemas mentais. Quando as crianças enfrentam desafios e buscam soluções, desenvolvem capacidades de análise, comparação, argumentação e resolução de problemas. Assim, o professor precisa criar situações que provoquem desequilíbrios cognitivos saudáveis, incentivando novas descobertas.

Lev Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem é potencializada pela mediação do adulto e pelas interações entre os pares. Durante os projetos maker, o professor promove momentos de colaboração, incentiva a troca de ideias e favorece o trabalho em equipe. Essa convivência fortalece habilidades relacionadas à comunicação, à cooperação, ao respeito às diferenças e à construção coletiva do conhecimento.

A integração entre a Cultura Maker e as diferentes linguagens da Educação Infantil amplia ainda mais as possibilidades educativas. Projetos podem envolver literatura, artes visuais, música, matemática, ciências, movimento e tecnologia, proporcionando experiências interdisciplinares que respeitam a forma como as crianças aprendem. Construir brinquedos inspirados em histórias, criar instrumentos musicais com materiais recicláveis ou desenvolver pequenas hortas experimentais são exemplos de propostas que articulam diferentes áreas do conhecimento.

Paulo Freire (2021) ressalta que ensinar exige curiosidade, criatividade e compromisso com a autonomia dos educandos. O professor maker concretiza esses princípios ao incentivar que as crianças sejam autoras de seus projetos, investiguem problemas reais e participem ativamente da construção das aprendizagens. Sua prática fortalece uma educação democrática, investigativa e centrada na criança.

Além disso, a parceria com as famílias pode enriquecer significativamente as experiências maker. O envio de materiais reutilizáveis, a participação em oficinas de construção, feiras de projetos e momentos de socialização das produções fortalecem a relação entre escola e comunidade, ampliando o significado das aprendizagens.

Portanto, o professor ocupa posição central na organização das experiências maker na Educação Infantil. Sua atuação, fundamentada na mediação, na escuta, na observação e no planejamento intencional, transforma a sala de aula em um espaço de investigação, criatividade e inovação. Ao promover situações em que as crianças criam, experimentam, colaboram e refletem sobre suas descobertas, contribui para uma Educação Infantil que valoriza a aprendizagem ativa, o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVEM CRIATIVIDADE, INVESTIGAÇÃO E PROTAGONISMO INFANTIL

A Cultura Maker concretiza-se na Educação Infantil por meio de práticas pedagógicas que valorizam a experimentação, a investigação e a criatividade das crianças. Mais do que desenvolver atividades manuais, essa abordagem propõe situações em que as crianças observam, fazem perguntas, levantam hipóteses, constroem soluções e refletem sobre os resultados obtidos. Dessa maneira, o conhecimento é construído de forma ativa, significativa e colaborativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta que a Educação Infantil assegure experiências que favoreçam os direitos de explorar, participar, brincar, expressar-se, conviver e conhecer-se. As práticas maker dialogam diretamente com esses princípios ao oferecer oportunidades para que as crianças sejam protagonistas de suas aprendizagens e desenvolvam competências por meio da ação.

Uma das principais estratégias consiste na realização de projetos investigativos. O professor pode partir de perguntas formuladas pelas próprias crianças, como: Por que alguns objetos flutuam?, Como construir uma ponte de papel?, Como fazer um carrinho se movimentar? ou Como podemos criar um brinquedo utilizando materiais recicláveis?. Essas situações despertam a curiosidade e incentivam a busca por soluções criativas.

Segundo Seymour Papert (2008), aprender construindo projetos que possuem significado pessoal favorece uma aprendizagem mais profunda e duradoura. O autor ressalta que o envolvimento das crianças aumenta quando elas percebem sentido no desafio proposto e participam ativamente da construção das soluções.

A utilização de materiais recicláveis e não estruturados representa outra importante estratégia. Caixas de papelão, tubos de papel, tampinhas, tecidos, barbantes, palitos, embalagens, gravetos, sementes, pedras e folhas tornam-se recursos para a criação de brinquedos, maquetes, esculturas, instrumentos musicais e diferentes invenções. Essas experiências estimulam a imaginação, favorecem a consciência ambiental e demonstram que a aprendizagem pode ocorrer com materiais simples e acessíveis.

Outro aspecto relevante refere-se aos desafios colaborativos. Em pequenos grupos, as crianças podem ser convidadas a construir torres, pontes, circuitos, cidades, meios de transporte ou brinquedos utilizando diferentes materiais. Durante essas atividades, negociam ideias, compartilham responsabilidades, argumentam, resolvem conflitos e constroem soluções coletivamente, fortalecendo habilidades de comunicação e cooperação.

Mitchel Resnick (2020) destaca que a aprendizagem criativa ocorre quando as crianças desenvolvem projetos, movidas por sua paixão, colaborando com seus pares e aprendendo por meio do brincar. Esses quatro princípios favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico, constituindo a essência da Cultura Maker.

As experiências maker também podem ser integradas às ciências da natureza. Projetos relacionados ao plantio de hortas, observação de insetos, construção de terrários, coleta de água da chuva, experiências com luz, sombra, vento ou magnetismo permitem que as crianças investiguem fenômenos naturais e desenvolvam o pensamento científico desde os primeiros anos de vida.

A integração entre literatura e Cultura Maker amplia as possibilidades pedagógicas. Após a leitura de uma história, as crianças podem construir cenários, criar personagens, elaborar brinquedos inspirados na narrativa ou inventar novos finais para o enredo. Essa articulação fortalece a oralidade, a criatividade e a compreensão leitora, além de promover experiências interdisciplinares.

A música e as artes também enriquecem os projetos maker. A construção de instrumentos musicais com materiais reutilizáveis, a criação de esculturas, painéis coletivos e instalações artísticas favorecem a expressão estética e estimulam diferentes formas de comunicação. Essas atividades dialogam com o Campo de Experiência "Traços, sons, cores e formas", previsto na BNCC.

Outro elemento importante refere-se ao uso consciente das tecnologias digitais. Na Educação Infantil, a Cultura Maker não depende necessariamente de equipamentos sofisticados, mas, quando disponíveis, recursos como tablets, câmeras fotográficas, microscópios digitais, projetores ou robótica educacional podem ampliar as possibilidades de investigação e documentação das experiências, sempre com intencionalidade pedagógica e mediação do professor.

A documentação pedagógica assume papel central nesse processo. Fotografias, vídeos, desenhos, registros escritos e portfólios permitem acompanhar os percursos investigativos das crianças, valorizando suas hipóteses, descobertas e formas de resolver problemas. Esses registros tornam visíveis os processos de aprendizagem e subsidiam o planejamento docente.

Paulo Fochi (2015) afirma que documentar significa interpretar e compreender as experiências das crianças. Na abordagem maker, a documentação evidencia que o mais importante não é apenas o produto construído, mas todo o percurso de investigação realizado pelo grupo.

Paulo Freire (2021) ressalta que ensinar exige estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia. A Cultura Maker concretiza essa perspectiva ao incentivar que as crianças investiguem, criem, experimentem e participem ativamente da construção do conhecimento, assumindo papel protagonista em seu processo educativo.

Conclui-se que as práticas pedagógicas inspiradas na Cultura Maker fortalecem uma Educação Infantil comprometida com a aprendizagem ativa, a criatividade e o protagonismo infantil. Ao promover projetos investigativos, desafios colaborativos, uso de materiais diversificados e integração entre diferentes linguagens, a escola cria oportunidades para que as crianças aprendam de forma significativa, desenvolvendo competências essenciais para a vida em sociedade.

Considerações finais

A Cultura Maker representa uma importante possibilidade de inovação pedagógica na Educação Infantil, ao reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e valorizar a construção do conhecimento por meio da experimentação, da investigação e da criatividade. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que essa abordagem está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, especialmente ao promover experiências fundamentadas nas interações, nas brincadeiras e na participação ativa das crianças.

As reflexões apresentadas demonstraram que a aprendizagem maker ultrapassa a simples construção de objetos, constituindo-se em uma metodologia que incentiva o pensamento crítico, a resolução de problemas, a cooperação e a autonomia. Ao criar, testar hipóteses, reformular ideias e compartilhar descobertas, as crianças desenvolvem competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras de forma integrada e significativa.

Também foi possível compreender que o professor exerce papel essencial na organização dessas experiências. Sua atuação, baseada na escuta, na observação, na mediação e no planejamento intencional, possibilita a criação de ambientes investigativos que respeitam os interesses e os ritmos das crianças. A valorização do erro como parte do processo de aprendizagem, a documentação pedagógica e a integração entre diferentes linguagens ampliam a qualidade das práticas educativas.

Conclui-se que incorporar os princípios da Cultura Maker à Educação Infantil significa fortalecer uma educação mais criativa, investigativa, colaborativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Ao proporcionar experiências em que as crianças aprendem criando, experimentando e resolvendo desafios, a escola contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos, inventivos e preparados para participar ativamente da construção do conhecimento e da transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

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

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

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

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

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

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

RESNICK, Mitchel. Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

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

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS PARA AMPLIAR A PARTICIPAÇÃO E A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

AUTOR:ERIKA CÂNDIDO DE OLIVEIRA SILVA

RESUMO

A comunicação constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a participação social. No contexto da Educação Especial, alguns estudantes podem apresentar dificuldades significativas na utilização da linguagem oral, tornando necessária a adoção de estratégias e recursos que possibilitem outras formas de expressão e interação. Nesse sentido, a Comunicação Alternativa e Aumentativa apresenta-se como uma importante possibilidade pedagógica para favorecer a participação dos estudantes nas diferentes experiências escolares. O presente artigo discute a importância da comunicação alternativa no processo de inclusão educacional, destacando estratégias, recursos e práticas que podem contribuir para ampliar a autonomia, a interação e a aprendizagem dos estudantes. A discussão parte do princípio de que a ausência ou limitação da fala não deve ser compreendida como ausência de capacidade comunicativa. Recursos como imagens, símbolos, pranchas de comunicação, gestos, objetos de referência e tecnologias digitais podem proporcionar condições para que o estudante manifeste desejos, sentimentos, necessidades e conhecimentos. Defende-se, portanto, a necessidade de práticas pedagógicas planejadas, acessíveis e individualizadas, articuladas ao trabalho do professor, do Atendimento Educacional Especializado e da família. A comunicação alternativa, quando integrada ao cotidiano escolar, contribui para a construção de uma educação efetivamente inclusiva, na qual todos os estudantes tenham oportunidades de participar, interagir e aprender.

Palavras-chave: Educação Especial. Comunicação Alternativa. Inclusão Escolar. Autonomia. Aprendizagem.

ABSTRACT

Communication is a fundamental element for human development, learning, and social participation. In the context of Special Education, some students may have significant difficulties in using oral language, making it necessary to adopt strategies and resources that enable other forms of expression and interaction. In this context, Augmentative and Alternative Communication represents an important pedagogical possibility for promoting students' participation in different school experiences. This article discusses the importance of alternative communication in the educational inclusion process, highlighting strategies, resources, and practices that can contribute to increasing students' autonomy, interaction, and learning. The discussion is based on the principle that the absence or limitation of speech should not be understood as an absence of communicative ability. Resources such as images, symbols, communication boards, gestures, reference objects, and digital technologies can provide conditions for students to express their desires, feelings, needs, and knowledge. Therefore, the need for planned, accessible, and individualized pedagogical practices is emphasized, in articulation with the work of teachers, Specialized Educational Services, and families. When integrated into everyday school life, alternative communication contributes to the construction of truly inclusive education, in which all students have opportunities to participate, interact, and learn.
Keywords: Special Education. Alternative Communication. School Inclusion. Autonomy. Learning.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de todas as pessoas e deve garantir condições para que cada estudante possa participar do processo de aprendizagem de acordo com suas características, necessidades e potencialidades. No contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, esse princípio exige que a escola esteja preparada para reconhecer as diferentes formas pelas quais os estudantes aprendem, interagem e se comunicam. Entre os desafios presentes no cotidiano escolar está o atendimento aos estudantes que apresentam limitações ou ausência de comunicação oral funcional.

A comunicação desempenha papel essencial nas relações humanas. Por meio dela, as pessoas expressam sentimentos, desejos, opiniões, necessidades e conhecimentos, estabelecendo relações com aqueles que fazem parte de seu cotidiano. Quando um estudante não consegue utilizar a fala como principal forma de comunicação, é necessário que a escola desenvolva alternativas que possibilitem sua participação efetiva nas experiências educativas.

Nesse cenário, a Comunicação Alternativa e Aumentativa pode assumir importante função pedagógica. Seu objetivo não é simplesmente substituir a fala, mas ampliar as possibilidades comunicativas do estudante, oferecendo recursos que permitam sua expressão e interação. Dessa maneira, imagens, símbolos, gestos, objetos, pranchas de comunicação e recursos tecnológicos podem ser incorporados às práticas educativas de acordo com as necessidades de cada indivíduo.

A perspectiva inclusiva pressupõe que a escola não deve esperar que o estudante se adapte sozinho às estruturas já existentes. Ao contrário, cabe à instituição educacional criar condições para eliminar barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforça a necessidade de garantir acessibilidade e recursos que favoreçam a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade e nos espaços educacionais.

Para Mantoan (2003), a inclusão escolar exige uma transformação da escola e das práticas pedagógicas, de modo que as diferenças não sejam utilizadas como justificativa para a exclusão. Essa concepção é especialmente importante quando se trata de estudantes que utilizam formas diferenciadas de comunicação, pois a dificuldade de falar não pode ser confundida com incapacidade de pensar, aprender ou participar.

Assim, discutir a Comunicação Alternativa na Educação Especial significa refletir sobre a construção de uma escola capaz de reconhecer múltiplas formas de expressão. Mais do que disponibilizar recursos, é necessário compreender como esses instrumentos podem ser utilizados de maneira intencional e integrada ao currículo e às experiências cotidianas.

Nesse sentido, este artigo aborda a comunicação alternativa como recurso de inclusão, participação e autonomia, destacando sua contribuição para o desenvolvimento dos estudantes e para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis. A discussão também considera a importância da atuação docente, do Atendimento Educacional Especializado e da parceria entre escola e família para que os recursos comunicativos sejam utilizados de maneira significativa.

A utilização da Comunicação Alternativa deve, portanto, estar vinculada a uma concepção de educação que reconheça cada estudante como sujeito de direitos, capaz de aprender, interagir e produzir conhecimentos. Garantir meios para que todos possam se comunicar é também garantir o direito de participar da vida escolar.

Nos próximos tópicos, serão discutidos os principais fundamentos da Comunicação Alternativa, seus recursos e possibilidades pedagógicas, bem como sua contribuição para a autonomia e a participação dos estudantes no ambiente escolar.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E O DIREITO DE PARTICIPAR DA VIDA ESCOLAR

A comunicação está diretamente relacionada à possibilidade de participação social, construção da identidade e desenvolvimento da autonomia. No ambiente escolar, comunicar-se não significa apenas responder perguntas ou reproduzir informações, mas também demonstrar interesses, fazer escolhas, estabelecer vínculos, expressar sentimentos, solicitar ajuda, compartilhar experiências e participar das decisões que fazem parte da rotina. Por essa razão, quando um estudante apresenta dificuldades na comunicação oral, a escola precisa oferecer recursos e estratégias que possibilitem sua expressão.

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) compreende diferentes recursos, estratégias e técnicas destinados a ampliar as possibilidades de comunicação das pessoas que apresentam dificuldades para utilizar a fala de maneira funcional. Ela pode envolver sistemas com ou sem auxílio, utilizando desde gestos, expressões corporais e objetos até imagens, símbolos, pranchas e dispositivos tecnológicos.

É importante compreender que a utilização desses recursos não deve ser associada à ideia de incapacidade. Pelo contrário, a CAA representa uma possibilidade de garantir ao estudante uma forma mais acessível de demonstrar aquilo que pensa, sente e deseja. Nessa perspectiva, a escola passa a reconhecer que a comunicação pode acontecer de diferentes maneiras.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Essa compreensão permite perceber que oferecer condições adequadas de comunicação é também favorecer o desenvolvimento da criança e sua participação nas experiências coletivas. Quando o estudante encontra dificuldades para se comunicar e não dispõe de recursos alternativos, sua participação pode ficar limitada, mesmo quando apresenta potencial para aprender e interagir.

A ausência da fala, portanto, não deve ser interpretada como ausência de comunicação. Um estudante pode utilizar movimentos corporais, olhares, expressões faciais, vocalizações, gestos ou recursos visuais para estabelecer relações com outras pessoas. O papel da escola consiste em observar essas manifestações e ampliar as possibilidades de expressão, construindo estratégias que façam sentido para cada estudante.

Nesse processo, o professor desempenha uma função essencial. É necessário conhecer o estudante, observar suas formas espontâneas de comunicação e identificar situações nas quais ele demonstra maior interesse ou necessidade de interação. A partir dessas observações, podem ser selecionados recursos que favoreçam sua participação nas atividades pedagógicas.

Uma prancha de comunicação, por exemplo, pode apresentar imagens relacionadas à rotina escolar, permitindo que o estudante indique se deseja brincar, beber água, ir ao banheiro, participar de determinada atividade ou solicitar auxílio. Com o tempo, esses recursos podem ser ampliados para possibilitar expressões mais complexas, como sentimentos, opiniões e preferências.

s.

Outro aspecto relevante é a relação entre comunicação e autonomia. A autonomia se desenvolve quando o estudante possui oportunidades de fazer escolhas e perceber que suas manifestações são reconhecidas pelas pessoas ao seu redor. Permitir que uma criança escolha entre duas atividades, indique uma preferência ou comunique que necessita de ajuda representa uma experiência importante de participação.

Essa perspectiva também modifica a compreensão sobre o papel do professor. Em vez de falar pelo estudante ou antecipar constantemente suas necessidades, o educador deve criar oportunidades para que ele próprio se manifeste. Isso exige tempo, observação, sensibilidade e disposição para respeitar diferentes ritmos de comunicação.

A prática pedagógica inclusiva, portanto, precisa superar uma visão limitada de comunicação baseada exclusivamente na oralidade. Uma escola comprometida com a inclusão reconhece que existem múltiplas formas de expressão e procura garantir que essas diferentes formas sejam valorizadas no cotidiano.

Nesse sentido, a Comunicação Alternativa não deve ser compreendida como um recurso isolado ou exclusivamente terapêutico. Quando integrada ao planejamento pedagógico, pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da interação social, da autonomia e da aprendizagem, possibilitando que o estudante ocupe um papel mais ativo no processo educativo.

Outro ponto fundamental refere-se à participação dos colegas. A inclusão não acontece apenas pela disponibilização de recursos ao estudante que utiliza CAA. É necessário também criar uma cultura escolar na qual os demais estudantes compreendam e respeitem diferentes formas de comunicação. Atividades coletivas, brincadeiras, rodas de conversa e trabalhos em pequenos grupos podem ser organizados para estimular a interação entre todos.

Dessa maneira, a Comunicação Alternativa contribui para transformar a sala de aula em um espaço no qual diferentes formas de expressão podem coexistir. O objetivo não é fazer com que todos os estudantes se comuniquem da mesma maneira, mas garantir que todos tenham possibilidades reais de se expressar e participar.

A construção de uma escola inclusiva passa, portanto, pelo reconhecimento de que comunicar-se é um direito e uma condição essencial para aprender e participar. Quando a escola oferece recursos adequados, respeita as manifestações individuais e cria oportunidades de interação, amplia as possibilidades de desenvolvimento e fortalece a autonomia dos estudantes.

RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO COTIDIANO PEDAGÓGICO

Os recursos de Comunicação Alternativa podem apresentar diferentes níveis de complexidade. A escolha deve considerar as características, necessidades, interesses e possibilidades de cada estudante, evitando a utilização de recursos padronizados sem uma avaliação adequada.

Entre os recursos mais simples estão os objetos concretos utilizados como referência para determinadas atividades. Um objeto pode representar uma ação ou momento da rotina, auxiliando o estudante a compreender o que acontecerá e a realizar escolhas. Fotografias e imagens também podem ser utilizadas para representar pessoas, lugares, objetos e atividades conhecidas.

Os símbolos gráficos constituem outra possibilidade. Por meio deles, o estudante pode indicar necessidades, sentimentos, ações e preferências. Pranchas de comunicação podem ser organizadas de maneira individualizada, contendo elementos relacionados ao cotidiano da criança.

A organização visual da rotina também pode contribuir significativamente. Ao apresentar imagens que representam os diferentes momentos do dia, o professor favorece a compreensão da sequência das atividades e possibilita que o estudante antecipe acontecimentos. Além de auxiliar na comunicação, essa estratégia pode reduzir inseguranças e favorecer maior autonomia.

As tecnologias digitais ampliaram ainda mais as possibilidades da CAA. Tablets, computadores e dispositivos específicos podem utilizar aplicativos e sistemas que permitem ao estudante selecionar símbolos, imagens ou palavras para produzir mensagens. Entretanto, a tecnologia deve ser compreendida como um recurso pedagógico e comunicativo, e não como solução automática para as dificuldades apresentadas.

O mais importante é que o recurso escolhido tenha significado para o estudante e seja incorporado às situações reais de comunicação. Se a criança utiliza uma prancha apenas durante uma atividade específica, suas possibilidades podem permanecer restritas. Quando o recurso acompanha diferentes momentos da rotina, sua função comunicativa torna-se mais ampla e significativa.

O professor pode, por exemplo, utilizar imagens durante a roda de conversa, permitindo que o estudante indique como está se sentindo; durante as brincadeiras, pode disponibilizar símbolos relacionados aos brinquedos; nas atividades de leitura, pode utilizar imagens dos personagens e acontecimentos da história; e durante as refeições, pode oferecer possibilidades para que a criança manifeste preferências ou necessidades.

Assim, a comunicação alternativa passa a fazer parte do currículo e da rotina escolar, fortalecendo a participação do estudante nas experiências coletivas.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NA AMPLIAÇÃO DA AUTONOMIA E DA PARTICIPAÇÃO

A efetivação da Comunicação Alternativa no contexto escolar depende não apenas da disponibilidade de recursos, mas principalmente da forma como esses recursos são incorporados às relações e às práticas pedagógicas. Nesse processo, professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e familiares desempenham funções complementares na construção de condições que favoreçam a comunicação, a autonomia e a participação do estudante.

O professor é um dos principais mediadores das experiências comunicativas vivenciadas na escola. Sua atuação precisa partir da observação atenta das formas pelas quais o estudante já se comunica, considerando gestos, olhares, expressões faciais, movimentos corporais, vocalizações e outras manifestações. Essas formas de expressão constituem importantes pistas para compreender interesses, necessidades e sentimentos.

A partir dessa observação, o professor pode organizar situações que estimulem a comunicação intencional. Em vez de antecipar todas as necessidades do estudante, é importante criar oportunidades para que ele faça escolhas e manifeste suas preferências. Pequenas decisões cotidianas, como escolher uma história, uma brincadeira, um brinquedo ou uma música, podem representar experiências significativas de autonomia.

A mediação pedagógica também deve considerar o tempo necessário para que o estudante responda. Em algumas situações, a pressa do adulto pode impedir que a criança utilize seus recursos comunicativos. Por isso, é fundamental oferecer tempo, atenção e condições para que ela possa elaborar sua resposta.

Outro aspecto importante é a utilização consistente dos recursos. Quando o professor utiliza determinado símbolo para representar uma atividade, é necessário manter essa referência de maneira relativamente estável, permitindo que o estudante compreenda sua função. A consistência favorece a aprendizagem e possibilita que o recurso seja progressivamente incorporado ao repertório comunicativo.

O Atendimento Educacional Especializado também pode contribuir para a identificação e organização dos recursos necessários. De acordo com a perspectiva da educação inclusiva, esse atendimento deve atuar de maneira articulada ao ensino regular, contribuindo para eliminar barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem.

Essa articulação é especialmente importante porque o estudante não deve utilizar a Comunicação Alternativa apenas durante o atendimento especializado. Os conhecimentos e estratégias construídos nesse espaço precisam dialogar com a sala de aula, com os demais ambientes escolares e, sempre que possível, com o contexto familiar.

A família possui papel igualmente relevante. Os familiares conhecem diferentes aspectos da história da criança, seus interesses, preferências, formas de expressão e situações que costumam gerar desconforto ou satisfação. Essas informações podem auxiliar os profissionais da escola na elaboração de estratégias mais adequadas.

A parceria entre família e escola pode ocorrer por meio de registros, reuniões, conversas e compartilhamento de estratégias. Quando os adultos que convivem com o estudante utilizam referências comunicativas semelhantes, aumenta-se a possibilidade de que ele compreenda e utilize os recursos em diferentes contextos.

Essa continuidade é importante porque a comunicação não acontece somente na escola. A criança precisa ter oportunidades de expressar-se em casa, em espaços de lazer, durante consultas, em atividades comunitárias e em outras situações sociais. Quanto mais variados forem os contextos nos quais consegue utilizar seus recursos comunicativos, maiores serão suas possibilidades de participação.

A construção da autonomia também exige que o estudante seja reconhecido como sujeito capaz de tomar decisões. Muitas vezes, pessoas com deficiência acabam recebendo respostas prontas porque adultos e colegas acreditam que estão ajudando. Entretanto, quando alguém sempre escolhe por elas, reduz-se a possibilidade de desenvolver independência.

Nesse sentido, utilizar a Comunicação Alternativa significa também mudar determinadas atitudes. O professor precisa evitar falar constantemente pelo estudante, responder por ele ou interpretar suas manifestações sem verificar se sua compreensão está correta. É necessário criar condições para que a própria pessoa possa comunicar aquilo que deseja.

A inclusão, portanto, não se resume à presença física do estudante na sala de aula. Estar incluído significa participar das atividades, interagir com colegas, expressar opiniões, realizar escolhas e ter seus conhecimentos reconhecidos. A comunicação é uma das principais condições para que essa participação aconteça de maneira efetiva.

As atividades pedagógicas também podem ser planejadas considerando diferentes formas de resposta. Em uma atividade de interpretação de história, por exemplo, o estudante pode responder apontando imagens, selecionando símbolos ou utilizando recursos tecnológicos. Dessa forma, a dificuldade de comunicação oral não impede sua participação na construção do conhecimento.

Na avaliação da aprendizagem, esse princípio também precisa ser considerado. O professor deve evitar utilizar exclusivamente respostas orais como indicador do que o estudante aprendeu. Diferentes formas de expressão podem demonstrar conhecimentos e habilidades. A avaliação inclusiva precisa considerar o percurso individual, os avanços alcançados e as formas particulares de participação.

A formação continuada dos profissionais constitui outro elemento fundamental. Conhecer princípios básicos da Comunicação Alternativa, compreender diferentes recursos e aprender a observar as manifestações comunicativas dos estudantes pode ampliar significativamente as possibilidades de intervenção pedagógica.

Mais do que dominar tecnologias ou produzir materiais sofisticados, o professor precisa desenvolver uma postura de escuta e observação. Um recurso simples, quando utilizado de forma adequada e significativa, pode ser mais eficiente do que uma tecnologia complexa utilizada sem planejamento.

Nesse contexto, a escola deve construir uma cultura institucional que valorize a comunicação em todas as suas formas. Isso significa sensibilizar profissionais e estudantes, promover relações respeitosas e combater concepções que associem dificuldades de fala à incapacidade intelectual.

A participação dos colegas também pode ser incentivada. Atividades em duplas ou pequenos grupos permitem que os estudantes aprendam a esperar, observar e respeitar diferentes formas de comunicação. Essa convivência contribui não apenas para o desenvolvimento do estudante que utiliza CAA, mas para a formação de todos.

A comunicação alternativa, dessa maneira, possui uma dimensão que ultrapassa o aspecto funcional. Ela pode contribuir para a construção da identidade, para o fortalecimento dos vínculos sociais e para a participação cidadã. Quando uma criança consegue expressar o que quer, recusar algo, demonstrar satisfação ou comunicar uma necessidade, está exercendo sua autonomia.

Por isso, investir em estratégias de Comunicação Alternativa significa investir em uma educação que reconhece as diferenças e procura garantir oportunidades reais de participação. O compromisso da escola deve ser o de criar caminhos para que cada estudante possa aprender e se expressar, respeitando suas características e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comunicação Alternativa constitui uma importante ferramenta para a construção de práticas educacionais inclusivas, especialmente para estudantes que apresentam dificuldades significativas na comunicação oral. Ao possibilitar diferentes formas de expressão, seus recursos contribuem para ampliar a participação, a interação social, a autonomia e as oportunidades de aprendizagem.

Ao longo da discussão, foi possível compreender que a comunicação não deve ser limitada à linguagem oral. Gestos, expressões, imagens, símbolos, objetos, pranchas e tecnologias podem constituir importantes meios de expressão, desde que sejam utilizados de maneira planejada e significativa.

A escola possui papel fundamental nesse processo. Cabe aos profissionais reconhecer as diferentes formas de comunicação apresentadas pelos estudantes e criar condições para que elas sejam valorizadas e ampliadas. Isso exige planejamento, observação, formação continuada e articulação entre os diferentes profissionais que acompanham o estudante.

Também se destaca a importância da parceria entre escola e família. A troca de informações e estratégias permite maior continuidade das experiências comunicativas e favorece a utilização dos recursos em diferentes espaços sociais.

Mais do que oferecer um recurso, é necessário construir uma cultura escolar na qual o estudante tenha oportunidades efetivas de se comunicar. Isso significa respeitar seu tempo de resposta, permitir escolhas, considerar diferentes formas de avaliação e garantir sua participação nas atividades coletivas.

A Comunicação Alternativa também contribui para superar concepções equivocadas que associam a ausência ou limitação da fala à incapacidade de aprendizagem. Um estudante que não utiliza a linguagem oral pode possuir conhecimentos, desejos, sentimentos e opiniões que precisam encontrar caminhos para serem expressos e reconhecidos.

Portanto, a inclusão comunicativa deve ser entendida como parte integrante do direito à educação. Garantir ao estudante meios para comunicar-se é possibilitar que ele participe mais ativamente da vida escolar e desenvolva maior autonomia.

Conclui-se que a utilização adequada da Comunicação Alternativa pode transformar significativamente as experiências educacionais dos estudantes, favorecendo relações mais participativas, respeitosas e inclusivas. Para isso, é indispensável que professores, famílias e demais profissionais trabalhem de maneira colaborativa, compreendendo que todo estudante tem algo a comunicar e que a escola precisa criar condições para que sua voz seja ouvida, independentemente da forma utilizada para expressá-la.

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 (Estatuto 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. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Autora: Carmen Lúcia Alcântara da Cruz

A ESCUTA QUALIFICADA DA CRIANÇA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: DESAFIOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS

AUTOR: ELISANGELA OLIVEIRA SOARES

RESUMO

A escuta qualificada da criança constitui um dos princípios fundamentais da Educação Infantil contemporânea, pois reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e produtora de cultura. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da escuta qualificada como princípio pedagógico, analisando os desafios metodológicos e éticos envolvidos em sua efetivação nas práticas educativas. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a infância, a educação e os direitos das crianças, como Paulo Freire, Loris Malaguzzi, Lev Vygotsky, Sonia Kramer e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Os resultados apontam que a escuta qualificada ultrapassa o simples ato de ouvir, configurando-se como uma postura ética, sensível e investigativa do professor diante das múltiplas linguagens infantis. Entretanto, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas tradicionais, à organização institucional e às questões éticas que envolvem a participação das crianças nos processos educativos. Conclui-se que fortalecer a escuta qualificada representa um caminho para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e centrada nas experiências infantis.

Palavras-chave: Escuta qualificada, Educação Infantil, Criança, Prática pedagógica, Ética

ABSTRACT

Qualified listening to children is one of the fundamental principles of contemporary Early Childhood Education, as it recognizes children as subjects of rights, protagonists of their own learning, and producers of culture. This article aims to discuss the importance of qualified listening as a pedagogical principle by analyzing the methodological and ethical challenges involved in its implementation in educational practices. The study is based on bibliographic research supported by authors who address childhood, education, and children's rights, including Paulo Freire, Loris Malaguzzi, Lev Vygotsky, Sonia Kramer, and Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, as well as official documents such as the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI). The findings indicate that qualified listening goes beyond the simple act of hearing, constituting an ethical, sensitive, and investigative stance adopted by teachers toward children's multiple forms of expression. However, its implementation still faces challenges related to teacher education, traditional pedagogical practices, institutional organization, and ethical issues involving children's participation in educational processes. It is concluded that strengthening qualified listening contributes to the development of a more democratic, inclusive, and child-centered educational approach.

Keywords: Qualified listening, Early Childhood Education, Child, Pedagogical practice, Ethics.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as concepções de infância passaram por profundas transformações, modificando significativamente a maneira como a criança é compreendida no contexto educacional. Se anteriormente era vista como um sujeito passivo, dependente do adulto e receptora de conhecimentos, atualmente é reconhecida como protagonista de seu desenvolvimento, produtora de cultura e participante ativa dos processos de aprendizagem.

Essa mudança de paradigma provocou importantes reflexões sobre o papel do professor e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Nesse cenário, destaca-se a escuta qualificada da criança como um princípio pedagógico que busca reconhecer suas diferentes formas de expressão, respeitando seus tempos, interesses, necessidades e modos particulares de interpretar o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa perspectiva ao afirmar que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil, valorizando o protagonismo infantil e a participação efetiva das crianças na construção do conhecimento. Dessa forma, ouvir a criança significa considerar suas falas, seus gestos, brincadeiras, desenhos, expressões corporais e demais linguagens como elementos fundamentais para o planejamento pedagógico.

Entretanto, a efetivação da escuta qualificada ainda enfrenta inúmeros desafios. Muitas instituições mantêm práticas centradas no adulto, priorizando conteúdos previamente definidos e reduzindo as possibilidades de participação infantil nas decisões cotidianas. Soma-se a isso a insuficiente formação docente sobre metodologias participativas, bem como os dilemas éticos relacionados ao respeito à autonomia, à privacidade e aos direitos das crianças.

Diante desse contexto, este artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios metodológicos e éticos para a efetivação da escuta qualificada da criança como princípio pedagógico na Educação Infantil?

Como objetivo geral, pretende-se analisar a escuta qualificada enquanto princípio orientador das práticas pedagógicas, identificando seus fundamentos

teóricos, seus desafios e suas contribuições para a promoção de uma educação mais democrática.

Especificamente, busca-se:

Compreender o conceito de escuta qualificada na Educação Infantil;

Analisar sua importância para o desenvolvimento integral da criança;

Identificar os principais desafios metodológicos enfrentados pelos professores;

Discutir os aspectos éticos envolvidos na participação infantil;

Refletir sobre estratégias que fortaleçam práticas pedagógicas baseadas na escuta sensível.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas relacionadas à temática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Criança Como Sujeito De Direitos

A compreensão da criança como sujeito histórico e social constitui um dos principais avanços das políticas públicas voltadas para a infância. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consolidam o reconhecimento da criança como cidadã, assegurando-lhe direitos relacionados à educação, à proteção, à participação e ao desenvolvimento integral.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança é um sujeito histórico que constrói sua identidade por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vividas em diferentes contextos sociais.

Essa concepção rompe com modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente na transmissão de conhecimentos, atribuindo ao professor o papel de mediador das experiências de aprendizagem.

Lev Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, sendo a linguagem um elemento fundamental para a construção do pensamento. Dessa maneira, ouvir a criança significa reconhecer que seus discursos, suas ações e suas interações constituem importantes indicadores de seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Sob essa perspectiva, a escuta qualificada não pode restringir-se à linguagem verbal. As crianças pequenas comunicam sentimentos, desejos, hipóteses e conhecimentos por meio de múltiplas linguagens: brincadeiras, desenhos, movimentos corporais, expressões faciais, músicas, dramatizações e diferentes formas de interação social.

Assim, compreender essas manifestações torna-se uma competência essencial para o trabalho docente.

[Quebra da Disposição de Texto]2.2 A Escuta Qualificada Como Princípio Pedagógico

A escuta qualificada representa uma prática pedagógica fundamentada na valorização das experiências infantis. Diferentemente do simples ato de ouvir, ela pressupõe atenção, sensibilidade, acolhimento, observação sistemática e interpretação das diversas formas pelas quais as crianças expressam seus pensamentos.

Para Paulo Freire (1996), ensinar exige disponibilidade para o diálogo, respeito aos saberes do educando e abertura para aprender com o outro. Embora suas reflexões estejam voltadas à educação de maneira ampla, seus princípios dialogam profundamente com a Educação Infantil ao defender relações pedagógicas pautadas na escuta, no respeito e na construção coletiva do conhecimento.

Da mesma forma, Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, defende que a criança possui "cem linguagens", expressão que simboliza a riqueza de suas formas de comunicação e aprendizagem. Segundo essa

perspectiva, cabe ao educador desenvolver sensibilidade suficiente para interpretar essas múltiplas linguagens e transformá-las em oportunidades educativas.

Nesse contexto, a escuta qualificada constitui uma postura investigativa do professor. Ao observar atentamente as crianças, o educador coleta informações sobre interesses, hipóteses, curiosidades e necessidades, utilizando esses elementos como base para o planejamento pedagógico.

Essa prática favorece uma educação centrada nas experiências infantis, fortalecendo a autonomia, a criatividade, a participação e o desenvolvimento integral das crianças.

2.3 A Escuta Qualificada Na Perspectiva Da BNCC E Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil

A consolidação da escuta qualificada como princípio pedagógico encontra respaldo nos documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura, construir conhecimentos e participar ativamente das experiências educativas.

As DCNEI estabelecem que as propostas pedagógicas devem assegurar condições para que as crianças vivenciem experiências pautadas nas interações, nas brincadeiras, na participação e na valorização de suas diferentes formas de expressão. Dessa maneira, o planejamento pedagógico deixa de ser centrado apenas nas intenções do professor e passa a considerar as manifestações das crianças como elementos fundamentais para a organização das práticas educativas.

Essa perspectiva é ampliada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, que define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entre esses direitos, destaca-se a participação, compreendida como o direito de a criança manifestar opiniões, fazer escolhas, elaborar hipóteses, propor soluções e contribuir para a construção das experiências vividas na instituição escolar.

A BNCC também organiza o currículo por meio de cinco campos de experiências, valorizando os interesses, as curiosidades e as formas de interação das crianças. Nessa lógica, a escuta qualificada torna-se elemento indispensável para identificar as necessidades do grupo e elaborar propostas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Além disso, o documento enfatiza que o professor deve assumir uma postura de observador e pesquisador da prática educativa, registrando as experiências infantis por meio de diferentes instrumentos, como diários de campo, fotografias, vídeos, portfólios e registros descritivos. Esses instrumentos possibilitam compreender os processos de aprendizagem e subsidiar o planejamento pedagógico de maneira mais sensível e coerente com as necessidades das crianças.

Portanto, a escuta qualificada não constitui apenas uma estratégia metodológica, mas um princípio organizador da prática docente, fortalecendo uma educação que respeita os direitos das crianças e promove seu desenvolvimento integral.

2.4 O Protagonismo Infantil E A Construção Do Conhecimento

A valorização da escuta qualificada está diretamente relacionada ao reconhecimento do protagonismo infantil. Esse conceito parte do entendimento de que a criança não é mera receptora de informações, mas participante ativa dos processos educativos, capaz de investigar, criar, argumentar, questionar e produzir conhecimentos.

Segundo Barbosa (2010), o protagonismo infantil manifesta-se quando a criança participa das decisões relacionadas às experiências educativas, contribuindo para a construção dos projetos pedagógicos e para a organização dos ambientes de aprendizagem.

Essa perspectiva rompe com práticas tradicionais baseadas na transmissão de conteúdos e na centralização das decisões pelo adulto. Em seu lugar, propõe relações pedagógicas mais horizontais, nas quais professores e crianças constroem

conhecimentos por meio do diálogo, da investigação e das experiências compartilhadas.

Nesse contexto, o professor desempenha o papel de mediador, organizando situações que favoreçam a curiosidade, a exploração e a resolução de problemas. Para isso, torna-se indispensável desenvolver uma escuta sensível capaz de compreender os interesses manifestados pelas crianças durante suas brincadeiras, conversas e diferentes formas de expressão.

Oliveira (2019) destaca que ouvir a criança significa reconhecer sua capacidade de interpretar o mundo, formular hipóteses e participar das decisões que envolvem sua própria aprendizagem. Assim, a escuta qualificada fortalece a autonomia infantil e contribui para a construção de uma educação democrática, participativa e inclusiva.

Entretanto, o protagonismo infantil não implica ausência da intervenção docente. Ao contrário, exige planejamento, intencionalidade pedagógica e mediação qualificada para ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas ao tema investigado.

A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de analisar diferentes perspectivas teóricas acerca da escuta qualificada da criança como princípio pedagógico, bem como compreender os desafios metodológicos e éticos presentes na prática educativa da Educação Infantil.

Foram consultadas obras de autores reconhecidos na área da educação, entre eles Paulo Freire, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi, Sonia Kramer, Maria Carmen Silveira Barbosa e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, além de documentos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.431/2017.

A análise dos materiais buscou identificar os principais fundamentos teóricos da escuta qualificada, seus impactos na organização das práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação para sua implementação.

4. DESAFIOS METODOLÓGICOS DA ESCUTA QUALIFICADA

Apesar dos avanços nas políticas educacionais e nas pesquisas sobre a infância, a efetivação da escuta qualificada ainda encontra inúmeros desafios no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

O primeiro desafio refere-se à permanência de concepções tradicionais de ensino, nas quais o professor ocupa posição central no processo educativo e as crianças assumem papel predominantemente passivo. Em muitos contextos, o planejamento pedagógico continua sendo elaborado previamente, sem considerar os interesses, as hipóteses e as experiências manifestadas pelas crianças.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação inicial e continuada dos professores. Muitos cursos ainda dedicam pouca atenção ao desenvolvimento de competências relacionadas à observação, documentação pedagógica, escuta sensível e avaliação processual. Como consequência, parte dos educadores encontra dificuldades para interpretar as diferentes linguagens infantis e incorporá-las ao planejamento das atividades.

A elevada proporção entre número de crianças e professores também representa um obstáculo significativo. Turmas numerosas reduzem as oportunidades de observação individualizada, dificultando o acompanhamento dos processos de aprendizagem e limitando o estabelecimento de vínculos mais próximos entre educadores e crianças.

Outro desafio importante está relacionado ao tempo destinado ao planejamento e aos registros pedagógicos. A escuta qualificada pressupõe observação contínua, documentação das experiências, reflexão coletiva e reorganização constante das

propostas educativas. Entretanto, a rotina institucional frequentemente prioriza atividades administrativas, restringindo o tempo disponível para essas práticas.

Além disso, a organização dos espaços escolares pode favorecer ou dificultar a escuta das crianças. Ambientes excessivamente padronizados, com pouca diversidade de materiais e reduzidas oportunidades de exploração, limitam as manifestações infantis e restringem as possibilidades de participação.

Diante desse cenário, torna-se necessário investir em processos formativos que fortaleçam a competência investigativa do professor, promovendo práticas pedagógicas fundamentadas na observação, na documentação e na valorização das múltiplas linguagens da infância.

5. DESAFIOS ÉTICOS DA ESCUTA QUALIFICADA

A escuta qualificada da criança, além de representar uma estratégia pedagógica, constitui um compromisso ético com o reconhecimento da infância como etapa da vida dotada de direitos, singularidades e potencialidades. Nesse sentido, ouvir a criança implica respeitar sua dignidade, sua autonomia progressiva e suas diferentes formas de expressão, evitando práticas que silenciem suas vozes ou desconsiderem suas experiências.

Um dos principais desafios éticos refere-se à superação da visão adultocêntrica, ainda presente em muitos contextos educacionais. O adultocentrismo caracteriza-se pela predominância da perspectiva do adulto na organização das relações sociais e pedagógicas, atribuindo pouca relevância às opiniões, aos sentimentos e às interpretações das crianças. Essa postura pode limitar sua participação nas decisões do cotidiano escolar e reduzir as oportunidades de construção da autonomia.

Outro aspecto ético relevante diz respeito ao respeito às múltiplas linguagens infantis. Crianças pequenas nem sempre expressam seus pensamentos por meio da linguagem verbal; comunicam-se também por gestos, brincadeiras, desenhos, expressões corporais, produções artísticas e interações sociais.

A escuta qualificada também exige atenção aos princípios da confidencialidade, do acolhimento e da proteção integral. Informações compartilhadas pelas crianças devem ser tratadas com responsabilidade, especialmente quando envolvem situações de vulnerabilidade, violência ou negligência. Nesses casos, o profissional da educação deve agir conforme a legislação vigente, preservando a integridade física e emocional da criança e acionando a rede de proteção quando necessário.

Outro desafio consiste em garantir que a participação infantil seja autêntica e não apenas simbólica. Em algumas práticas pedagógicas, as crianças são consultadas apenas formalmente, sem que suas contribuições influenciem efetivamente o planejamento ou a organização das atividades. A participação genuína pressupõe que suas ideias sejam consideradas na tomada de decisões compatíveis com sua faixa etária e seu nível de desenvolvimento.

Nesse contexto, a ética da escuta demanda do professor uma postura pautada no diálogo, na empatia, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade cultural, social e familiar presente na instituição educativa. Mais do que ouvir, trata-se de reconhecer a criança como sujeito capaz de contribuir para a construção do conhecimento e para a organização da vida coletiva.

Assim, a escuta qualificada fortalece práticas pedagógicas democráticas, favorece relações de confiança entre educadores e crianças e contribui para a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta qualificada da criança constitui um dos pilares da Educação Infantil contemporânea, pois reconhece a infância como um período de intensa produção de conhecimentos, experiências e significados. Ao considerar a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem, essa perspectiva rompe com modelos pedagógicos tradicionais centrados exclusivamente na ação do professor e valoriza as múltiplas formas de expressão presentes no cotidiano educativo.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a escuta qualificada ultrapassa o simples ato de ouvir, configurando-se como uma postura ética, investigativa e sensível do educador diante das manifestações infantis. A observação atenta, a documentação pedagógica e a valorização das diferentes linguagens da criança constituem elementos essenciais para a construção de práticas educativas mais democráticas, participativas e significativas.

Entretanto, a pesquisa também revelou que diversos desafios ainda dificultam a consolidação desse princípio nas instituições de Educação Infantil. Entre eles destacam-se a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, as limitações na formação inicial e continuada dos professores e a organização institucional, por exemplo.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que as políticas públicas e os processos de formação docente fortaleçam a compreensão da escuta qualificada como elemento estruturante do trabalho pedagógico. Investir em práticas reflexivas, em espaços de formação continuada e em metodologias participativas contribui para que os professores desenvolvam competências capazes de transformar a escuta em instrumento de planejamento, avaliação e construção coletiva do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que promover a escuta qualificada significa fortalecer uma educação comprometida com os direitos da criança, com a democracia, com a inclusão e com o desenvolvimento integral. Mais do que uma técnica pedagógica, trata-se de uma escolha ética que reconhece cada criança como protagonista de sua própria história e participante ativa da construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

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

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

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

A PRODUÇÃO DE SABERES EM EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESCOMPASSO ENTRE PESQUISA ACADÊMICA E REALIDADE ESCOLAR

AUTOR:ELISANGELA OLIVEIRA SOARES

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Nas últimas décadas, as pesquisas acadêmicas sobre infância, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas ampliaram significativamente a compreensão acerca da aprendizagem na primeira infância. Entretanto, observa-se que muitos conhecimentos produzidos nas universidades ainda encontram dificuldades para serem incorporados ao cotidiano das instituições escolares.

O presente artigo analisa o descompasso entre a produção acadêmica e a realidade vivenciada pelos profissionais da Educação Infantil, discutindo fatores como a precarização das condições de trabalho, a insuficiência da formação continuada, a distância entre teoria e prática e a fragilidade das políticas públicas voltadas à valorização docente. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Freire (1996), Saviani (2013), Kramer (2006), Oliveira (2019), Kishimoto (2017) e Vygotsky (2007).

Os resultados evidenciam que a aproximação entre universidade e escola depende da construção de espaços permanentes de diálogo, investigação coletiva e formação crítica dos professores, favorecendo práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a qualidade da educação.

Palavras-chave: Educação Infantil, Pesquisa acadêmica, Formação docente, Saberes pedagógicos, Prática educativa.

ABSTRACT

Early Childhood Education is the first stage of Basic Education and plays a fundamental role in children's integral development. In recent decades, academic research on childhood, child development and pedagogical practices has significantly expanded the understanding of learning during early childhood. However, much of the knowledge produced in universities still faces challenges in being incorporated into everyday school practices. This article analyzes the gap between academic production and the reality experienced by Early Childhood Education professionals, discussing factors such as precarious working conditions, insufficient continuing education, the distance between theory and practice, and weaknesses in public policies aimed at teacher development. This is a bibliographic study based on Freire, Saviani, Kramer, Oliveira, Kishimoto and Vygotsky. The study concludes that strengthening the relationship between universities and schools requires continuous dialogue, collaborative research and critical teacher education.

Keywords: Early Childhood Education. Academic research. Teacher education. Pedagogical knowledge. Educational practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa um lugar estratégico na formação humana por representar o primeiro contato sistemático da criança com os processos educativos institucionalizados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconhece essa etapa como parte integrante da Educação Básica, atribuindo-lhe a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural.

Nas últimas décadas, a produção científica na área cresceu de forma significativa, impulsionando novas perspectivas sobre infância, currículo, brincadeira, avaliação e formação docente. Diversos pesquisadores têm defendido práticas pedagógicas fundamentadas no protagonismo infantil, nas interações sociais e na valorização das experiências das crianças.

Apesar desse avanço teórico, observa-se que muitos conhecimentos produzidos nas universidades permanecem distantes da realidade cotidiana das escolas públicas e privadas. Questões como turmas numerosas, escassez de recursos didáticos, sobrecarga de trabalho docente, dificuldades de formação continuada e limitações estruturais dificultam a implementação das propostas discutidas no âmbito acadêmico.

Esse cenário evidencia um descompasso entre a produção de saberes científicos e as possibilidades concretas de aplicação nas instituições de Educação Infantil. Em muitos casos, os professores reconhecem a importância das pesquisas, mas encontram obstáculos para transformar tais conhecimentos em práticas pedagógicas efetivas.

Diante desse contexto, o presente artigo busca compreender os fatores que contribuem para esse distanciamento, bem como refletir sobre estratégias capazes de aproximar universidade e escola, fortalecendo a formação docente e promovendo uma educação de maior qualidade.

A PRODUÇÃO DE SABERES EM EDUCAÇÃO INFANTIL

A produção de conhecimentos em Educação Infantil passou por profundas transformações nas últimas décadas. Durante muito tempo, essa etapa foi compreendida apenas como espaço assistencial voltado ao cuidado das crianças. Com o avanço das pesquisas educacionais, consolidou-se a compreensão de que cuidar e educar constituem ações indissociáveis.

Segundo Kramer (2006), a infância deve ser entendida como uma construção histórica e social, sendo as crianças sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes ativos dos processos educativos. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos.

Oliveira (2019) destaca que o conhecimento pedagógico produzido nas universidades amplia as possibilidades de organização dos espaços educativos, da elaboração curricular e das práticas de interação entre professores e crianças. Da mesma forma, Kishimoto (2017) ressalta a importância das brincadeiras e do lúdico como elementos estruturantes do desenvolvimento infantil.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) também exerce forte influência sobre as pesquisas contemporâneas, ao defender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela cultura. Sob essa perspectiva, o professor assume papel fundamental na criação de situações de aprendizagem capazes de favorecer a construção do conhecimento.

Freire (1996) acrescenta que ensinar exige pesquisa permanente. Para o autor, o educador precisa assumir postura investigativa diante da realidade escolar, compreendendo que a prática educativa se aperfeiçoa por meio da reflexão crítica sobre as experiências vividas.

Assim, a produção acadêmica oferece importantes referenciais para a qualificação das práticas pedagógicas. Entretanto, sua efetivação depende das

condições objetivas existentes nas instituições escolares, bem como das oportunidades de formação continuada oferecidas aos profissionais da educação.

3. A PESQUISA ACADÊMICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A pesquisa acadêmica constitui um importante instrumento para a construção de conhecimentos que subsidiam o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Por meio de investigações científicas, pesquisadores analisam o desenvolvimento infantil, os processos de ensino e aprendizagem, a organização curricular, a formação docente e as políticas públicas educacionais, oferecendo fundamentos teóricos que orientam a atuação dos profissionais da educação.

Segundo Freire (1996), ensinar implica pesquisar continuamente. Para o autor, o professor deve assumir uma postura investigativa diante da realidade, compreendendo que a prática pedagógica exige constante reflexão crítica. Nessa perspectiva, a pesquisa não se limita ao ambiente universitário, mas deve integrar o cotidiano escolar como instrumento de transformação da prática educativa.

Saviani (2013) defende que a relação entre teoria e prática é essencial para a construção de uma educação de qualidade. A teoria oferece os referenciais necessários para interpretar a realidade, enquanto a prática possibilita a aplicação, a avaliação e a reconstrução dos conhecimentos produzidos. Assim, ambas são dimensões complementares e inseparáveis do trabalho docente.

Na Educação Infantil, diversas pesquisas têm contribuído para a valorização das experiências das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Estudos fundamentados na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) evidenciam que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelos adultos. Dessa forma, o professor desempenha papel central na organização de situações de aprendizagem significativas.

Outro aspecto amplamente discutido pela literatura refere-se ao brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Kishimoto (2017) destaca que as

atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, constituindo elemento indispensável para uma educação que respeite as especificidades da infância. As pesquisas demonstram que o brincar não representa apenas entretenimento, mas um processo de aprendizagem capaz de estimular a criatividade, a imaginação, a linguagem e a resolução de problemas.

Oliveira (2019) afirma que as pesquisas também contribuíram para modificar a concepção de currículo na Educação Infantil. Em lugar de um currículo centrado na antecipação de conteúdos escolares, propõe-se uma organização baseada nas interações, nas brincadeiras, na escuta das crianças e na valorização de suas múltiplas linguagens. Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece direitos de aprendizagem e campos de experiências voltados ao desenvolvimento integral.

Além disso, a produção acadêmica tem influenciado debates sobre avaliação, inclusão, diversidade cultural, educação antirracista, educação ambiental e uso das tecnologias digitais na infância. Essas discussões ampliam as possibilidades de atuação docente e fortalecem práticas pedagógicas comprometidas com os princípios da equidade, da democracia e do respeito às diferenças.

Entretanto, apesar dos avanços científicos observados nas últimas décadas, muitos dos conhecimentos produzidos permanecem restritos ao ambiente universitário ou são pouco apropriados pelos profissionais que atuam diretamente nas instituições de Educação Infantil. Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecer mecanismos de aproximação entre pesquisa e prática docente.

O DESCOMPASSO ENTRE UNIVERSIDADE E REALIDADE ESCOLAR

Embora a produção científica brasileira sobre Educação Infantil tenha apresentado crescimento significativo, ainda existe um distanciamento considerável entre os conhecimentos produzidos nas universidades e as condições concretas encontradas nas instituições escolares. Esse descompasso manifesta-se em diferentes dimensões, envolvendo aspectos estruturais, institucionais, políticos e formativos.

Um dos principais fatores refere-se às condições de trabalho dos professores. Em muitas redes de ensino, os profissionais enfrentam turmas numerosas, infraestrutura inadequada, escassez de materiais pedagógicos, excesso de atividades burocráticas e jornadas de trabalho intensas. Tais condições dificultam a implementação de propostas metodológicas fundamentadas nas pesquisas acadêmicas.

Conforme afirma Nóvoa (1995), a valorização docente depende não apenas da formação inicial, mas também da criação de condições institucionais que favoreçam a reflexão, o planejamento coletivo e o desenvolvimento profissional contínuo. Quando essas condições não são garantidas, torna-se difícil transformar os conhecimentos científicos em práticas educativas consistentes.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação continuada. Muitas iniciativas oferecidas pelos sistemas de ensino apresentam caráter pontual, desarticulado das necessidades reais das escolas e pouco conectado aos desafios cotidianos enfrentados pelos docentes. Como consequência, os professores nem sempre conseguem estabelecer relações entre os referenciais teóricos estudados e as demandas concretas da prática pedagógica. Kramer (2006) observa que a escola produz saberes próprios, construídos a partir da experiência cotidiana dos professores. Esses saberes, entretanto, nem sempre são reconhecidos pela academia, o que contribui para uma relação hierarquizada entre conhecimento científico e conhecimento da prática. A ausência de diálogo entre esses dois campos reduz as possibilidades de construção coletiva de soluções para os problemas educacionais.

Também é importante considerar que muitas pesquisas acadêmicas apresentam linguagem excessivamente técnica, objetivos bastante específicos ou discussões predominantemente teóricas, dificultando sua utilização pelos profissionais da Educação Básica. Em diversos casos, os resultados das pesquisas permanecem restritos a dissertações, teses e periódicos científicos, alcançando pouca circulação entre os docentes da educação básica.

Saviani (2013) argumenta que a prática educativa somente se transforma quando a teoria é reinterpretada à luz das condições concretas da realidade. Isso significa que não basta produzir conhecimento científico; é necessário criar estratégias de socialização, formação e acompanhamento que possibilitem sua efetiva incorporação ao cotidiano escolar.

Outro desafio refere-se às políticas públicas educacionais. Mudanças frequentes nas diretrizes curriculares, descontinuidade de programas governamentais e limitações de investimento comprometem a consolidação de ações permanentes voltadas à integração entre universidades e redes de ensino. Sem políticas consistentes, projetos inovadores frequentemente são interrompidos antes de produzir impactos significativos.

Apesar dessas dificuldades, observa-se a existência de experiências exitosas desenvolvidas por meio de programas de extensão universitária, grupos colaborativos de pesquisa, projetos de formação continuada e parcerias entre instituições de ensino superior e escolas públicas. Essas iniciativas demonstram que a aproximação entre universidade e escola é possível quando há diálogo, cooperação e valorização dos saberes produzidos por pesquisadores e professores.

Desse modo, reduzir o descompasso entre pesquisa acadêmica e realidade escolar exige reconhecer que a produção de conhecimentos deve ocorrer em movimento contínuo entre teoria e prática, valorizando tanto os saberes científicos quanto aqueles construídos na experiência cotidiana dos educadores.

5. DESAFIOS PARA APROXIMAR PESQUISA E PRÁTICA DOCENTE

A aproximação entre a produção acadêmica e a realidade escolar constitui um dos principais desafios da Educação Infantil contemporânea. Embora as pesquisas científicas tenham ampliado significativamente a compreensão sobre o desenvolvimento infantil, a organização curricular e as metodologias de ensino, sua incorporação ao cotidiano das instituições educacionais ainda enfrenta obstáculos de natureza estrutural, política e pedagógica.

Um dos caminhos para superar esse cenário consiste no fortalecimento da formação continuada dos professores. Essa formação deve ser concebida como um processo permanente, contextualizado e articulado às demandas reais da escola, permitindo que os docentes analisem criticamente suas práticas e construam novos conhecimentos a partir da reflexão coletiva. Conforme destaca Freire (1996), a formação docente não se encerra na graduação, mas se desenvolve continuamente por meio da ação, da pesquisa e do diálogo.

Outro aspecto fundamental refere-se ao fortalecimento das parcerias entre universidades e redes de ensino. Projetos de extensão, grupos colaborativos de pesquisa, programas de residência pedagógica e iniciativas de pesquisa-ação representam importantes estratégias para aproximar pesquisadores e professores da Educação Básica. Nessas experiências, os problemas enfrentados no cotidiano escolar tornam-se objeto de investigação conjunta, favorecendo a construção de soluções contextualizadas e socialmente relevantes.

Além disso, é necessário reconhecer e valorizar os saberes produzidos pelos próprios docentes em sua prática profissional. Tardif (2014) afirma que os conhecimentos dos professores são construídos ao longo de suas experiências, das interações com colegas, da formação acadêmica e da atuação cotidiana nas instituições escolares. Dessa forma, o conhecimento científico não deve substituir os saberes da experiência, mas dialogar com eles, promovendo uma relação de complementaridade.

Outro desafio envolve a implementação de políticas públicas voltadas à valorização da Educação Infantil. Investimentos em infraestrutura, redução do número de crianças por turma, melhoria das condições de trabalho, ampliação da oferta de materiais pedagógicos e garantia de tempo para planejamento coletivo são fatores essenciais para que os professores possam desenvolver práticas fundamentadas nas evidências produzidas pelas pesquisas.

A democratização do acesso à produção científica também representa uma medida importante. Muitos estudos permanecem restritos ao ambiente universitário, publicados em periódicos especializados ou em linguagem altamente técnica. A elaboração de materiais didáticos, cursos, seminários e plataformas digitais com

linguagem acessível pode favorecer a circulação do conhecimento entre os profissionais da educação básica.

Por fim, torna-se indispensável consolidar uma cultura de investigação no interior das próprias escolas. Quando os professores assumem uma postura investigativa diante dos desafios cotidianos, transformam sua prática em objeto de reflexão, fortalecendo a autonomia profissional e contribuindo para a produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas espaço de aplicação de teorias produzidas externamente e passa a constituir-se como ambiente de produção de saberes pedagógicos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de saberes na Educação Infantil representa um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Ao longo das últimas décadas, as pesquisas acadêmicas contribuíram significativamente para ampliar a compreensão acerca das especificidades da infância, das práticas pedagógicas, da organização curricular e da formação docente, consolidando importantes avanços teóricos e metodológicos.

Entretanto, este estudo evidenciou que ainda existe um significativo descompasso entre o conhecimento produzido nas universidades e a realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil. As dificuldades estruturais das escolas, a insuficiência das políticas de formação continuada, as condições de trabalho dos professores e a limitada interação entre pesquisadores e profissionais da educação básica constituem fatores que dificultam a efetiva aplicação dos conhecimentos científicos no cotidiano escolar.

Observou-se, ainda, que a superação desse distanciamento depende da construção de relações mais colaborativas entre universidade e escola. A pesquisa deve dialogar com os problemas concretos enfrentados pelos docentes, enquanto a prática pedagógica precisa ser reconhecida como espaço legítimo de produção de

conhecimentos. Essa aproximação fortalece tanto a formação docente quanto a qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças.

Nesse contexto, torna-se fundamental investir em políticas públicas que promovam a valorização dos profissionais da Educação Infantil, ampliem as oportunidades de formação continuada e incentivem projetos colaborativos entre instituições de ensino superior e redes escolares. Tais iniciativas podem favorecer a circulação do conhecimento científico e sua adaptação às diferentes realidades educacionais.

Conclui-se que reduzir o descompasso entre pesquisa acadêmica e realidade escolar exige compreender a produção de saberes como um processo coletivo, dinâmico e permanentemente reconstruído pela interação entre teoria e prática. Somente por meio desse diálogo será possível consolidar uma Educação Infantil comprometida com a formação integral das crianças, com a valorização docente e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR:ELISANGELA OLIVEIRA SOARES

RESUMO

A educação emocional na infância representa um dos pilares para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a construção de competências relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, ao autocontrole e às relações interpessoais. No contexto da Educação Infantil, o desenvolvimento socioemocional assume papel fundamental por contribuir para a aprendizagem, para a convivência escolar e para a formação de cidadãos capazes de lidar com desafios pessoais e sociais.

Considerando que as primeiras experiências vivenciadas pela criança influenciam diretamente sua formação cognitiva, afetiva e social, torna-se indispensável que as instituições de ensino promovam práticas pedagógicas que valorizem a expressão das emoções, o respeito às diferenças, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos. Nesse cenário, a atuação do professor, aliada à participação da família, é essencial para a criação de ambientes acolhedores que favoreçam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da educação emocional na primeira infância, destacando o papel da escola, da família e do professor na promoção dessas competências. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e a educação emocional. Os resultados demonstram que práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das emoções favorecem o ambiente escolar, fortalecem vínculos afetivos, reduzem conflitos, estimulam a autonomia e contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Conclui-se que a educação emocional constitui uma importante ferramenta para a formação integral dos estudantes, promovendo uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento pleno da criança.

Palavras-chave: Educação emocional. Educação Infantil. Desenvolvimento socioemocional. Aprendizagem. Infância.

ABSTRACT

Emotional education in childhood is one of the fundamental pillars of children's holistic development, promoting the construction of skills related to self-awareness, empathy, self-regulation, and interpersonal relationships. In the context of Early Childhood Education, socio-emotional development plays a crucial role by contributing to learning, school coexistence, and the formation of individuals capable of dealing with personal and social challenges. This article aims to discuss the importance of emotional education in early childhood, highlighting the role of schools, families, and teachers in fostering socio-emotional competencies. This is a bibliographic study based on authors who address child development, learning, and emotional education. The findings indicate that pedagogical practices focused on emotional development improve the school environment, strengthen affective bonds, and significantly contribute to children's cognitive, social, and emotional development.

Keywords: Emotional education. Socio-emotional development. Early Childhood Education. Learning. Emotional intelligence.

. INTRODUÇÃO

A infância constitui uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano, sendo nesse período que são estabelecidas as bases para a formação da personalidade, das habilidades sociais e das competências emocionais. Durante os primeiros anos de vida, as crianças aprendem a reconhecer sentimentos, desenvolver vínculos afetivos, compreender regras de convivência e construir sua identidade.

Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha um papel essencial, pois oferece oportunidades para que as crianças desenvolvam competências que vão além da aprendizagem dos conteúdos escolares. A educação emocional surge como uma estratégia pedagógica capaz de promover o equilíbrio emocional, fortalecer relações interpessoais e favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da educação emocional na infância, destacando sua contribuição para o desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil e evidenciando o papel da escola, da família e dos educadores nesse processo.

1.1 EDUCAÇÃO EMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A educação emocional pode ser compreendida como o conjunto de práticas que favorecem o reconhecimento, a compreensão e o gerenciamento das emoções. Seu objetivo é desenvolver competências que permitam às crianças lidar de forma saudável com sentimentos como alegria, tristeza, medo, frustração, ansiedade e raiva.

Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional está relacionada à capacidade de identificar emoções, compreender os sentimentos próprios e dos outros e agir de maneira equilibrada diante das diferentes situações da vida.

Na infância, o desenvolvimento emocional ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, físico e social. Por esse motivo, a aprendizagem das emoções não pode ser separada do processo educativo. Crianças que aprendem a reconhecer seus sentimentos apresentam maior facilidade para resolver conflitos, trabalhar em grupo, respeitar diferenças e construir relações saudáveis.

2. DESENVOLVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento socioemocional envolve habilidades relacionadas ao autoconhecimento, ao autocontrole, à empatia, à responsabilidade, à cooperação e à tomada de decisões. Essas competências permitem que a criança compreenda suas próprias emoções, reconheça os sentimentos das outras pessoas e desenvolva comportamentos adequados para conviver em diferentes contextos sociais. Durante a infância, essas habilidades são construídas gradativamente por meio das experiências vivenciadas em casa, na escola e nos demais ambientes de convivência, tornando-se fundamentais para o desenvolvimento integral e para a construção da identidade.

Na Educação Infantil, essas competências são desenvolvidas principalmente por meio das brincadeiras, das interações sociais, da contação de histórias, dos jogos cooperativos, das atividades artísticas e das experiências cotidianas realizadas no ambiente escolar. O brincar, em especial, constitui um importante instrumento de aprendizagem, pois permite que a criança expresse sentimentos, desenvolva a imaginação, aprenda a compartilhar, resolva conflitos e fortaleça sua capacidade de comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que o desenvolvimento integral da criança contempla aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e culturais, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as relações humanas, a convivência democrática e a formação cidadã. Os direitos de aprendizagem e os campos de experiências previstos na BNCC evidenciam que o desenvolvimento das competências socioemocionais deve estar integrado às

atividades pedagógicas, proporcionando experiências que favoreçam a autonomia, a criatividade, a expressão de sentimentos e o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Quando a escola promove atividades voltadas à educação emocional, observa-se a redução de conflitos interpessoais, a melhoria do comportamento, o fortalecimento da autoestima, o desenvolvimento da autonomia e uma participação mais ativa das crianças nas atividades escolares.

Além disso, crianças emocionalmente equilibradas apresentam maior capacidade de concentração, criatividade, resolução de problemas, comunicação e adaptação às mudanças, fatores que influenciam diretamente o desempenho acadêmico e as relações sociais. Dessa forma, investir no desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil significa promover uma formação integral, preparando a criança não apenas para os desafios da vida escolar, mas também para sua atuação consciente, ética e responsável na sociedade.

2.1. O PAPEL DO PROFESSOR

O professor ocupa posição estratégica na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças, pois sua atuação ultrapassa a função de transmitir conhecimentos e conteúdos curriculares. Na Educação Infantil, o educador é um mediador das relações sociais e afetivas, contribuindo para que as crianças aprendam a reconhecer, compreender e expressar suas emoções de maneira saudável. Por meio de sua prática pedagógica, o professor auxilia os alunos na construção da autoestima, da autonomia, do respeito às diferenças e da capacidade de estabelecer relações baseadas na empatia, na cooperação e no diálogo.

Além do planejamento das atividades pedagógicas, o professor exerce importante influência na formação emocional das crianças por meio de suas atitudes, comportamentos e da maneira como conduz as situações do cotidiano escolar. Sua postura acolhedora, respeitosa e sensível favorece a criação de vínculos afetivos, proporcionando um ambiente seguro para que os alunos se sintam confiantes para participar das atividades, compartilhar sentimentos e enfrentar desafios. A escuta ativa, o diálogo constante e a valorização das experiências individuais fortalecem a

confiança entre professor e aluno, contribuindo para um clima escolar positivo e estimulando o desenvolvimento integral da criança.

É fundamental que o educador organize ambientes educativos seguros, afetivos, inclusivos e estimulantes, nos quais todas as crianças tenham oportunidade de expressar emoções, opiniões e necessidades sem receio de julgamentos ou discriminação. Para isso, torna-se necessário promover práticas pedagógicas que incentivem o respeito às diferenças, a resolução pacífica de conflitos, a cooperação entre os colegas e a valorização da diversidade presente no contexto escolar. Dessa forma, o ambiente escolar transforma-se em um espaço de aprendizagem, convivência e desenvolvimento humano.

Entre as estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento socioemocional destacam-se:

Rodas de conversa;

Contação de histórias;

Dramatizações;

Jogos cooperativos;

Atividades artísticas;

Músicas;

Brincadeiras simbólicas;

Projetos interdisciplinares;

Resolução coletiva de conflitos;

Atividades de expressão corporal;

Incentivo à empatia e ao respeito às diferenças;

Momentos de reflexão sobre sentimentos e convivência.

Essas estratégias possibilitam que as crianças desenvolvam habilidades relacionadas à comunicação, ao autocontrole, à cooperação, à criatividade e à

resolução de problemas. Durante as brincadeiras e atividades coletivas, os alunos aprendem a compartilhar materiais, respeitar regras, esperar sua vez, lidar com frustrações e compreender diferentes pontos de vista, competências indispensáveis para a convivência em sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada dos professores. Para desenvolver práticas voltadas à educação emocional, é importante que os profissionais da educação estejam em constante processo de atualização, ampliando seus conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, aprendizagem, saúde emocional e metodologias ativas.

Assim, o papel do professor na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ao atuar como mediador, orientador e exemplo de comportamento ético e respeitoso, o educador contribui para a formação de crianças mais autônomas, responsáveis, empáticas e preparadas para enfrentar os desafios da vida escolar e social.

2.2. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

A família representa o primeiro e mais importante ambiente de aprendizagem emocional da criança, sendo responsável pelas primeiras experiências de afeto, cuidado, convivência e socialização. É nesse contexto que a criança inicia a construção de valores, comportamentos, hábitos e formas de interação com o mundo ao seu redor. As relações familiares influenciam diretamente o desenvolvimento da autoestima, da segurança emocional, da autonomia e da capacidade de estabelecer vínculos saudáveis, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral na infância.

Desde os primeiros anos de vida, a criança aprende, por meio da observação e da convivência com seus familiares, maneiras de expressar emoções, resolver conflitos, respeitar limites e lidar com situações de frustração. Dessa forma, as atitudes dos pais, responsáveis e demais membros da família tornam-se referências importantes para a formação das competências socioemocionais. Ambientes familiares caracterizados pelo diálogo, pelo acolhimento, pelo respeito e pela

demonstração de afeto favorecem o desenvolvimento de crianças mais confiantes, resilientes, empáticas e emocionalmente equilibradas.

No entanto, o processo educativo não é responsabilidade exclusiva da família ou da escola. O desenvolvimento socioemocional torna-se mais consistente quando ambas atuam de forma integrada, estabelecendo uma relação de cooperação baseada na confiança, no diálogo e no compromisso com o bem-estar da criança. A parceria entre escola e família possibilita maior compreensão das necessidades individuais dos alunos, favorecendo intervenções pedagógicas mais eficazes e um acompanhamento mais próximo do processo de desenvolvimento infantil.

A participação dos responsáveis em reuniões escolares, projetos pedagógicos, oficinas, palestras, atividades culturais e ações educativas fortalece os vínculos entre a criança, a família e a instituição de ensino. Essa aproximação permite que os familiares conheçam as propostas pedagógicas desenvolvidas pela escola, acompanhem o processo de aprendizagem e contribuam para a continuidade das práticas educativas no ambiente familiar. Além disso, demonstra à criança que sua educação é valorizada e acompanhada por pessoas que participam ativamente de seu desenvolvimento.

Outro aspecto relevante é o diálogo constante entre professores e familiares, que possibilita a troca de informações sobre o comportamento, as dificuldades, os avanços e as necessidades emocionais da criança. Essa comunicação favorece a identificação precoce de possíveis desafios relacionados ao desenvolvimento socioemocional, permitindo que escola e família construam estratégias conjuntas para oferecer apoio adequado e promover um ambiente de crescimento saudável.

É importante destacar que a participação da família não se limita ao acompanhamento do rendimento escolar. Ela envolve também a promoção de momentos de convivência, incentivo à leitura, valorização do brincar, estabelecimento de rotinas, demonstração de afeto e incentivo ao diálogo sobre sentimentos e emoções. Essas práticas fortalecem os vínculos familiares e contribuem significativamente para o desenvolvimento da inteligência emocional, da autonomia e da capacidade de enfrentar desafios de forma equilibrada.

Além disso, considerando as diferentes configurações familiares presentes na sociedade contemporânea, a escola deve adotar uma postura acolhedora, respeitando a diversidade de estruturas familiares e reconhecendo que todas podem contribuir de maneira significativa para a formação da criança. O mais importante é que exista um ambiente de cuidado, proteção, respeito e apoio ao desenvolvimento infantil, independentemente da composição familiar.

Portanto, a parceria entre família e escola constitui um dos principais fatores para a promoção da educação emocional na infância. Quando ambas compartilham objetivos, mantêm uma comunicação aberta e atuam de forma colaborativa, criam condições favoráveis para o desenvolvimento das competências socioemocionais, fortalecendo a aprendizagem, a convivência escolar e a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

2.3. BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A educação emocional tem sido amplamente reconhecida como um dos elementos fundamentais para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Diversos estudos na área da educação e da psicologia do desenvolvimento demonstram que o trabalho sistemático com as competências socioemocionais produz impactos positivos tanto na aprendizagem quanto na qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar.

Os benefícios da educação emocional refletem diretamente no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças. Quando elas aprendem a identificar seus sentimentos e a expressá-los de maneira adequada, tornam-se mais preparadas para enfrentar situações de frustração, resolver conflitos de forma pacífica e construir relações baseadas no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo. Essas habilidades favorecem um ambiente escolar mais acolhedor, reduzindo episódios de violência, exclusão e indisciplina, além de fortalecer os vínculos entre estudantes, professores e familiares.

Outro aspecto importante é que o desenvolvimento das competências socioemocionais influencia positivamente o processo de aprendizagem. Crianças que conseguem controlar suas emoções apresentam maior capacidade de concentração, organização, persistência e motivação para aprender. Elas tendem a participar com mais segurança das atividades escolares, demonstram maior interesse pelo conhecimento e conseguem enfrentar dificuldades acadêmicas de maneira mais equilibrada, desenvolvendo estratégias para solucionar problemas e superar desafios.

Entre os principais benefícios proporcionados pela educação emocional destacam-se:

Fortalecimento da autoestima e da autoconfiança;

Melhoria da convivência escolar e das relações interpessoais;

Desenvolvimento da empatia e do respeito às diferenças;

Redução da agressividade, da impulsividade e dos conflitos;

Aumento da autonomia e da responsabilidade;

Melhora da concentração, da atenção e da memória;

Desenvolvimento da comunicação e da capacidade de expressão;

Fortalecimento da cooperação e do trabalho em equipe;

Prevenção de problemas emocionais e comportamentais;

Fortalecimento da saúde mental e do bem-estar;

Desenvolvimento da resiliência diante das dificuldades;

Melhoria do desempenho escolar e da participação nas atividades pedagógicas.

Dessa forma, investir na educação emocional significa promover uma educação de qualidade, comprometida não apenas com a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também com a formação de cidadãos críticos, empáticos, responsáveis e capazes de enfrentar os desafios da vida pessoal, escolar e social de maneira equilibrada. Assim, os benefícios da educação emocional ultrapassam os

limites da escola e refletem positivamente na família, na comunidade e na construção de uma sociedade mais humana, solidária e respeitosa.

3. CONCLUSÃO

A educação emocional constitui um elemento indispensável para a formação integral das crianças na Educação Infantil, pois contribui significativamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais necessárias à convivência em sociedade e ao processo de aprendizagem. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o desenvolvimento emocional está diretamente relacionado à construção da autoestima, da autonomia, da empatia, da responsabilidade e da capacidade de lidar com desafios e conflitos de maneira equilibrada. Dessa forma, investir na educação emocional desde os primeiros anos de vida significa promover não apenas melhores resultados acadêmicos, mas também o desenvolvimento de indivíduos mais conscientes, respeitosos e preparados para enfrentar as diferentes situações da vida.

Nesse processo, escola, família e professores compartilham responsabilidades na criação de ambientes acolhedores que valorizem o diálogo, o respeito, a cooperação e a livre expressão das emoções. A atuação conjunta desses agentes fortalece os vínculos afetivos e favorece experiências educativas capazes de estimular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Além disso, práticas pedagógicas fundamentadas na educação emocional contribuem para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, harmonioso e propício à aprendizagem, reduzindo conflitos e incentivando relações interpessoais mais saudáveis.

Conclui-se, portanto, que a inserção de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento emocional representa um importante investimento na qualidade da educação e no desenvolvimento humano. A valorização das competências socioemocionais deve fazer parte do cotidiano escolar, integrando-se às propostas

pedagógicas e às experiências vivenciadas pelas crianças. Assim, a educação emocional consolida-se como uma estratégia essencial para a formação de cidadãos críticos, empáticos, éticos e participativos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais equilibrada, solidária, democrática e comprometida com o respeito às diferenças e com o bem-estar coletivo.

REFERÊNCIAS

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

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral na Criança. São Paulo: Summus, 1994.

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

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie. A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DELORS, Jacques (org.). Educação: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Maria Teresa de. Educação Socioemocional na Escola. São Paulo: Moderna, 2019.

O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E INTENCIONALIDADE DOCENTE

AUTOR: MILENA RAMIRES LOPES

RESUMO

Este artigo analisa o brincar como eixo curricular da Educação Infantil e como experiência decisiva para a construção da autonomia, da participação e das aprendizagens das crianças. Parte-se do entendimento de que a brincadeira não constitui intervalo recreativo, recompensa ou estratégia acessória para ensinar conteúdos previamente definidos, mas uma linguagem da infância por meio da qual as crianças interpretam a cultura, negociam significados, elaboram emoções, criam regras e produzem conhecimentos. O estudo, de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, articula contribuições da pedagogia da infância, da psicologia históricocultural e da sociologia da infância com documentos normativos brasileiros, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. A discussão examina as relações entre brincadeira, imaginação, interação entre pares e autonomia, bem como a influência da organização dos tempos, espaços e materiais sobre a qualidade das experiências lúdicas. Analisase, ainda, a mediação docente, destacando que a intencionalidade pedagógica não se confunde com controle permanente da atividade infantil, mas envolve observação, escuta, planejamento, participação sensível e avaliação não classificatória. O artigo também problematiza práticas que reduzem o brincar a tarefas dirigidas, antecipação escolar, consumo de brinquedos padronizados ou simples ocupação do tempo. Concluise que uma pedagogia comprometida com o direito de brincar exige condições institucionais, formação docente, ambientes acessíveis, continuidade temporal e reconhecimento efetivo das crianças como sujeitos competentes, capazes de decidir, investigar e participar da construção do cotidiano educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Autonomia; Interações; Intencionalidade docente.

ABSTRACT

This article analyzes play as a curricular axis of Early Childhood Education and as a decisive experience for the construction of children's autonomy, participation, and learning. It assumes that play is neither a recreational interval, a reward, nor an accessory strategy for teaching previously defined content, but rather a language of childhood through which children interpret culture, negotiate meanings, elaborate emotions, create rules, and produce knowledge. The study adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach, bringing together contributions from childhood pedagogy, cultural-historical psychology, and the sociology of childhood, as well as Brazilian educational regulations, especially the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base. The discussion examines the relationships among play, imagination, peer interaction, and autonomy, together with the influence of the organization of time, spaces, and materials on the quality of playful experiences. It also analyzes teacher mediation, emphasizing that pedagogical intentionality should not be confused with permanent control of children's activity, but involves observation, listening, planning, sensitive participation, and nonclassifying assessment. The article further questions practices that reduce play to teacher-directed tasks, premature schooling, consumption of standardized toys, or mere occupation of time. It concludes that a pedagogy committed to the right to play requires institutional conditions, teacher education, accessible environments, temporal continuity, and effective recognition of children as competent subjects capable of deciding, investigating, and participating in the construction of educational daily life.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Autonomy; Interactions; Teacher intentionalit

INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica modificou o modo de compreender o atendimento destinado aos bebês e às crianças pequenas. A instituição educativa deixou de ser legitimada apenas por funções de guarda, assistência ou preparação para a escolaridade posterior e passou a ser reconhecida como espaço de direitos, convivência, cuidado, educação e produção cultural. Essa mudança, embora assegurada em normas nacionais, não se realiza automaticamente no cotidiano. Ela exige revisão das concepções de infância, currículo e aprendizagem que sustentam as decisões pedagógicas, sobretudo quando se discute o lugar do brincar na organização das experiências oferecidas às crianças. O brincar costuma aparecer nos discursos escolares como elemento valorizado, mas essa valorização nem sempre corresponde às condições concretas destinadas à brincadeira. Em muitas instituições, o tempo lúdico é reduzido quando há atraso na rotina, utilizado como prêmio pelo cumprimento de tarefas ou subordinado a objetivos escolares rígidos. Nessas situações, a atividade infantil permanece controlada pelo adulto e perde parte de sua potência investigativa, imaginativa e relacional. Reconhecer o brincar como direito implica ultrapassar declarações genéricas e analisar se as crianças dispõem de tempo, materiais, parceiros, liberdade de escolha e segurança para sustentar suas próprias iniciativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, enquanto a Base Nacional Comum Curricular reafirma o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2009; Brasil, 2018). Esses

documentos não propõem a adição de momentos recreativos a um currículo organizado por conteúdos disciplinares. Ao contrário, indicam uma concepção curricular baseada nas experiências das crianças, nas relações que estabelecem e nas múltiplas linguagens por meio das quais exploram o mundo. A brincadeira, portanto, não ocupa posição periférica: constitui forma privilegiada de participação infantil no cotidiano educativo. Nesse debate, a autonomia precisa ser tratada com rigor conceitual. Ela não equivale a deixar a criança sozinha, dispensar a mediação adulta ou atribuirlhe responsabilidades incompatíveis com sua idade. A autonomia desenvolve-se em relações de confiança, nas quais a criança encontra possibilidades reais de decidir, experimentar, solicitar ajuda, rever escolhas e assumir responsabilidades progressivas. Trata-se de processo relacional, e não de característica individual pronta. A organização institucional pode ampliar ou restringir esse processo conforme oferece oportunidades de participação ou mantém as crianças submetidas a comandos permanentes e respostas previamente definidas. A brincadeira favorece a autonomia porque cria situações nas quais as crianças precisam interpretar contextos, escolher parceiros, combinar regras, distribuir papéis, transformar objetos e lidar com imprevistos. O que está em jogo não é apenas a aquisição de capacidades cognitivas isoladas, mas a construção de modos de agir com os outros. Ao brincar, as crianças negociam proximidades e afastamentos, elaboram conflitos, observam as ações dos pares e testam hipóteses sobre o funcionamento social. Essas experiências não são lineares nem inteiramente harmoniosas, mas constituem terreno fértil para aprender a participar de coletivos e reconhecer diferentes perspectivas. A psicologia histórico-cultural contribui para compreender a brincadeira de faz de conta como atividade em que a criança atua para além das respostas imediatas e produz sentidos mediante situações imaginárias e regras compartilhadas (Vigotski, 2007). A sociologia da infância, por sua vez, mostra que as crianças não apenas reproduzem modelos adultos, mas os reinterpretam e produzem culturas de pares (Corsaro, 2011). Essas abordagens convergem ao deslocar a imagem da criança passiva. Em vez de receptora de estímulos, ela é compreendida como sujeito que participa da cultura, cria significados e transforma as experiências que lhe são oferecidas.

Essa compreensão não diminui a responsabilidade docente. O professor organiza condições, acompanha relações, introduz materiais, protege direitos e intervém quando necessário. Entretanto, a mediação pedagógica não pode ser confundida com direção constante. Uma prática excessivamente controladora pode transformar a brincadeira em exercício disfarçado, limitar a imaginação e impedir que o professor conheça as iniciativas infantis. A intencionalidade docente manifesta-se tanto na proposição de contextos quanto na capacidade de observar, esperar, interpretar e decidir quando participar sem ocupar o centro da experiência. Diante desse cenário, o objetivo geral deste artigo é analisar de que modo o brincar pode contribuir para a construção da autonomia na Educação Infantil, considerando as interações entre crianças, a organização do ambiente e a mediação docente. Como objetivos específicos, busca-se discutir fundamentos teóricos e normativos do direito de brincar; examinar as relações entre imaginação, cultura de pares e aprendizagem; analisar a influência dos tempos, espaços e materiais; e identificar desafios que fragilizam a presença de experiências lúdicas significativas no cotidiano institucional. A tese defendida é que a autonomia infantil não resulta de discursos sobre liberdade, mas de uma pedagogia que distribui possibilidades reais de ação e participação. O brincar torna visível essa pedagogia porque revela quem pode decidir, quais corpos podem ocupar os espaços, quanto tempo as iniciativas infantis podem durar e como o adulto responde ao inesperado. Assim, discutir brincadeira implica discutir relações de poder, concepções de conhecimento e condições de trabalho. O artigo organiza essa reflexão em seis seções, além do percurso metodológico e das considerações finais. PERCURSO METODOLÓGICO O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica mobilizou produções da pedagogia da infância, da psicologia histórico-cultural, da sociologia da infância e dos estudos sobre jogo, brinquedo e brincadeira. Foram priorizadas obras que permitem compreender a atividade lúdica como fenômeno cultural e relacional, evitando abordagens que a reduzem a técnica de treinamento ou recurso motivacional. A análise documental concentrou-se em marcos legais e

curriculares brasileiros que reconhecem a criança como sujeito de direitos e situam as interações e as brincadeiras no centro do currículo da Educação Infantil. A seleção das fontes considerou sua relevância para quatro eixos analíticos: concepções de infância; relações entre brincadeira, cultura e desenvolvimento; organização pedagógica dos tempos, espaços e materiais; e mediação docente. Entre os referenciais centrais encontram-se Brougère (2010), Corsaro (2011), Kishimoto (2011), Vigotski (2007), Horn (2004), Friedmann (2012) e Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007). No campo normativo, foram examinadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. O procedimento analítico foi desenvolvido por aproximação temática. Inicialmente, identificaram-se argumentos recorrentes sobre a especificidade do brincar e sua relação com a cultura infantil. Em seguida, esses argumentos foram confrontados com as orientações curriculares e com problemas observáveis na organização institucional da Educação Infantil, como fragmentação do tempo, excesso de atividades dirigidas, pouca acessibilidade dos materiais e controle adulto das interações. Por fim, construíram-se categorias interpretativas voltadas à autonomia, à participação, à mediação e à qualidade das experiências lúdicas. Por se tratar de estudo teórico-documental, não são apresentados dados empíricos produzidos em uma unidade específica. Essa delimitação impede generalizações sobre práticas concretas, mas permite construir critérios analíticos para a reflexão pedagógica. O texto não pretende oferecer um roteiro universal de brincadeiras, pois a padronização seria incompatível com a diversidade das infâncias. Busca, em vez disso, explicitar princípios que podem orientar decisões contextualizadas, considerando as características das crianças, os territórios, as culturas familiares, as condições institucionais e os projetos pedagógicos. INFÂNCIA, BRINCADEIRA E CULTURA: FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A compreensão do brincar depende da imagem de infância assumida pela instituição. Quando a criança é vista como incompleta, incapaz e dependente de condução permanente, a brincadeira tende a ser tolerada apenas em períodos

residuais. Quando é reconhecida como sujeito histórico, social e competente, suas iniciativas passam a ser consideradas fontes de conhecimento sobre o currículo. Isso não significa idealizar a infância nem negar a necessidade de cuidado e proteção. Significa admitir que as crianças interpretam situações, produzem perguntas e participam ativamente das relações que constituem o cotidiano educativo. A sociologia da infância contribui para esse deslocamento ao tratar as crianças como atores sociais que elaboram culturas próprias nas relações com seus pares. Corsaro (2011) utiliza a ideia de reprodução interpretativa para explicar que as crianças se apropriam de informações do mundo adulto, mas as transformam segundo interesses, preocupações e modos de interação compartilhados. As brincadeiras de família, escola, comércio, heróis ou profissões não constituem cópias simples da realidade. Elas reorganizam experiências, evidenciam tensões e permitem que as crianças discutam simbolicamente regras e posições sociais. Brougère (2010) demonstra que não existe uma essência natural e universal do brincar separada da cultura. A criança aprende a reconhecer situações lúdicas, interpretar sinais, utilizar objetos e compartilhar convenções com outros participantes. O brinquedo, nesse sentido, é portador de representações sociais, valores e expectativas. Uma boneca, um carrinho, um utensílio doméstico ou um personagem comercial não chegam ao espaço educativo como objetos neutros. Eles mobilizam discursos sobre gênero, consumo, família, trabalho e pertencimento, exigindo do professor uma leitura crítica das materialidades disponibilizadas. Kishimoto (2011) distingue jogo, brinquedo e brincadeira para mostrar que os termos assumem significados relacionados ao contexto e às regras de uso. O mesmo objeto pode integrar atividades muito diferentes conforme a intenção dos participantes. Blocos de madeira podem ser classificados por cores em uma proposta dirigida, transformados em alimento numa brincadeira simbólica ou utilizados para construir uma ponte negociada coletivamente. A qualidade pedagógica não está no objeto isolado, mas na relação entre materiais, imaginação, interação e liberdade de transformação. Na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira de faz de conta produz uma situação imaginária orientada por regras. Ao assumir um papel, a criança

não age de qualquer maneira; ela observa regularidades sociais e procura sustentar a coerência da cena. A criança que brinca de médica, motorista ou cozinheira seleciona gestos, palavras e objetos que considera pertinentes ao papel, ao mesmo tempo em que negocia alterações com os parceiros. Esse movimento cria oportunidades para controlar impulsos, antecipar ações e operar com significados que ultrapassam a aparência imediata dos objetos (Vigotski, 2007). A imaginação, portanto, não se opõe ao conhecimento da realidade. Ela se alimenta das experiências vividas e possibilita recombiná-las. Quanto mais ricas e diversas forem as interações das crianças com pessoas, narrativas, espaços naturais, objetos culturais, artes e práticas comunitárias, mais amplo pode ser o repertório mobilizado nas brincadeiras. Essa constatação impede responsabilizar individualmente a criança por um brincar considerado pouco elaborado. O repertório lúdico também depende das oportunidades culturais e das mediações oferecidas pela instituição. Os documentos curriculares brasileiros reconhecem essa centralidade ao definir o currículo da Educação Infantil como conjunto de práticas que articula experiências e saberes das crianças aos conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos (Brasil, 2009). Nessa formulação, brincar não significa manter as crianças fechadas em um universo infantil separado da sociedade. Significa garantir que o encontro com o patrimônio cultural ocorra por experiências participativas, sensíveis e investigativas, sem submeter a infância à lógica disciplinar das etapas posteriores. A defesa do brincar também precisa considerar a pluralidade das infâncias. Crianças urbanas, rurais, indígenas, quilombolas, migrantes e pertencentes a diferentes grupos sociais constroem repertórios distintos. Crianças com deficiência podem necessitar de recursos de comunicação, adaptações materiais, apoio corporal ou reorganização sensorial para participar plenamente. Uma proposta que oferece o mesmo brinquedo da mesma forma para todos pode parecer igualitária e, ainda assim, produzir exclusão. A equidade exige remover barreiras sem definir antecipadamente limites para a ação infantil. Desse conjunto de fundamentos decorre uma consequência pedagógica: a brincadeira deve ser observada como produção de cultura e não apenas como evidência de habilidades individuais. O professor pode identificar aprendizagens,

mas precisa evitar converter cada gesto em indicador fragmentado. O sentido da experiência emerge das relações, das narrativas e das transformações construídas ao longo do tempo. A análise pedagógica deve perguntar não apenas o que a criança demonstrou saber, mas quais condições favoreceram sua participação, como os pares contribuíram e que possibilidades o ambiente tornou disponíveis. INTERAÇÕES, IMAGINAÇÃO E APRENDIZAGEM NO BRINCAR A brincadeira constitui espaço privilegiado de interação porque exige que os participantes construam um campo comum de significados. Mesmo quando não há acordo verbal explícito, gestos, olhares, movimentos e entonações indicam que uma situação está sendo tratada como lúdica. As crianças aprendem a entrar, permanecer e sair desse campo, reconhecendo sinais produzidos pelos pares. Essa competência relacional é complexa: envolve interpretar intenções, ajustar ações e responder a mudanças rápidas. Por isso, reduzir o brincar a passatempo significa ignorar uma intensa atividade de comunicação e coordenação social. Nas brincadeiras simbólicas, a linguagem organiza personagens, cenários e sequências narrativas. Expressões como “agora eu sou”, “faz de conta que” ou “depois aconteceu” permitem que as crianças negociem temporalidades e transformem objetos. Um tecido pode tornar-se capa, cabana ou rio; uma caixa pode ser ônibus, fogão ou esconderijo. A abertura simbólica desses materiais favorece a imaginação porque não determina uma única forma de uso. Objetos excessivamente estruturados podem enriquecer certos enredos, mas, quando predominam, tendem a restringir as possibilidades de invenção. As culturas de pares se consolidam por repetições compartilhadas. Crianças retomam brincadeiras em diferentes dias, preservam personagens, aperfeiçoam construções e criam referências compreendidas pelo grupo. A repetição não deve ser interpretada automaticamente como falta de criatividade. Ela pode indicar esforço de aprofundamento, desejo de estabilidade ou necessidade de elaborar uma experiência. Interromper continuamente essas sequências em nome da variedade planejada pelo adulto impede que as crianças desenvolvam projetos lúdicos mais longos e complexos.

Os conflitos também integram a experiência lúdica. Disputas por objetos, divergências sobre regras e exclusões de participantes revelam que a convivência não é espontaneamente democrática. O professor precisa intervir para proteger direitos e apoiar formas de negociação, mas não deve substituir imediatamente as crianças na resolução de toda diferença. Perguntas que explicitam pontos de vista, tempo para que cada participante se expresse e apoio à formulação de alternativas podem transformar o conflito em experiência de participação. A omissão adulta, contudo, não é autonomia: situações de humilhação, violência ou discriminação exigem ação clara. A dimensão corporal do brincar é igualmente relevante. Correr, equilibrarse, escalar, esconder-se, rolar, carregar e construir permitem que a criança conheça possibilidades e limites do próprio corpo em relação ao espaço. Ambientes excessivamente restritivos, nos quais o movimento é tratado como desordem, reduzem oportunidades de aprendizagem e favorecem uma disciplina corporal incompatível com a infância. A segurança deve ser planejada, mas não pode eliminar toda experiência de desafio. Riscos razoáveis, acompanhados por adultos atentos, ajudam a criança a avaliar situações e desenvolver confiança. A imaginação e o corpo articulam-se às emoções. Na brincadeira, medos, desejos, ciúmes, perdas e conquistas podem ser representados de modo indireto. Isso não autoriza interpretações psicológicas precipitadas nem transforma o professor em terapeuta. Indica, porém, que o brincar comunica aspectos da experiência infantil que nem sempre aparecem em respostas diretas. A observação ética busca compreender contextos e recorrências, evitando rótulos. Quando uma cena produz sofrimento persistente ou revela situações preocupantes, a equipe deve discutir formas responsáveis de acolhimento e proteção. Para as crianças com deficiência, a participação lúdica depende menos de um suposto grau de prontidão e mais da eliminação de barreiras. Uma criança que não utiliza fala oral pode negociar papéis por gestos, imagens, comunicação alternativa ou escolha de objetos. Outra pode precisar de previsibilidade para ingressar numa brincadeira ou de um espaço menos ruidoso para permanecer. A mediação inclusiva não cria uma atividade paralela simplificada, mas oferece múltiplas formas de acesso, expressão e interação, preservando a pertença ao grupo

As diferenças linguísticas e culturais também precisam ser acolhidas. Crianças migrantes podem introduzir palavras, cantigas e enredos de seus contextos familiares. Brincadeiras tradicionais de diferentes territórios ampliam o repertório do grupo quando apresentadas como práticas vivas, e não como curiosidades folclóricas. O professor pode convidar famílias e comunidades a compartilhar experiências, mas deve evitar transformar identidades em apresentações fixas. A cultura infantil se constitui no encontro, na mistura e na recriação, não na reprodução de estereótipos. A participação do adulto em uma brincadeira pode ampliar o enredo quando responde às iniciativas das crianças. Um professor convidado a “comprar” numa feira imaginária pode formular perguntas, introduzir um problema ou aceitar um objeto transformado simbolicamente. A mesma presença se torna invasiva quando redefine papéis, corrige a narrativa ou exige resultados pedagógicos alheios ao interesse do grupo. O critério não é a ausência do adulto, mas a qualidade de sua escuta e sua capacidade de sustentar o protagonismo infantil. Brincadeiras propostas pelo professor também podem ser significativas, desde que preservem abertura para decisão e transformação. Jogos tradicionais, rodas cantadas, dramatizações e desafios corporais apresentam regras e repertórios culturais que precisam ser ensinados. Entretanto, uma prática equilibrada combina propostas adultas com longos períodos de brincadeira iniciada pelas crianças. Quando toda atividade é dirigida, as crianças apenas cumprem comandos; quando nenhuma ampliação é oferecida, o repertório pode permanecer limitado pelas desigualdades de acesso cultural. A relação entre brincar e aprendizagem deve, assim, ser formulada sem instrumentalização. A brincadeira favorece linguagem, pensamento, convivência e imaginação, mas não precisa justificar sua existência por resultados externos. O processo lúdico possui valor presente para a criança. Quando o adulto transforma cada jogo em treino de letras, números ou comportamentos, altera sua natureza e comunica que brincar só é legítimo se servir a outra finalidade. Uma pedagogia da infância reconhece simultaneamente o prazer, a cultura e a potência formativa da experiência lúdica.

BRINCAR, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

A autonomia infantil é frequentemente confundida com independência funcional. Saber guardar objetos, alimentar-se ou vestir-se constitui dimensão importante, mas insuficiente. A autonomia envolve participar de decisões, compreender razões, expressar preferências e construir critérios para agir com os outros. Ela se desenvolve em situações concretas e depende de relações que reconheçam a palavra, o gesto e o tempo da criança. Instituições que exigem obediência imediata podem produzir comportamentos ajustados sem favorecer compreensão, iniciativa ou responsabilidade. O brincar oferece condições específicas para esse desenvolvimento porque as decisões possuem consequências visíveis na continuidade da experiência. Escolher um material, convidar um parceiro, recusar um papel ou alterar uma regra modifica o enredo e demanda novas negociações. A criança percebe que suas ações afetam o coletivo e que a liberdade não significa agir sem considerar os outros. Essa aprendizagem não acontece por explicações abstratas, mas pela participação reiterada em situações nas quais escolhas, limites e acordos precisam ser construídos. A possibilidade de escolher depende da forma como o ambiente é organizado. Dizer às crianças que podem brincar livremente diante de materiais guardados em armários fechados constitui uma falsa autonomia. Acessibilidade física e visual, quantidade suficiente, critérios claros de cuidado e possibilidade de combinar objetos são condições concretas. O professor pode estabelecer limites relacionados à segurança e à preservação, mas precisa explicitar suas razões e revisar proibições que se mantêm apenas por hábito institucional. A construção de regras no brincar evidencia a diferença entre autoridade e autoritarismo. Algumas regras são apresentadas pelo adulto porque protegem corpos e direitos; outras podem ser negociadas com o grupo. Crianças são capazes de discutir turnos, formas de uso e soluções para conflitos quando recebem tempo e apoio. A participação não significa que toda decisão será tomada por votação nem que o adulto abandonará sua responsabilidade. Significa tornar os critérios compreensíveis e criar espaços reais para que as crianças influenciem o cotidiano. As experiências de cuidado também se articulam ao brincar e à autonomia. Organizar materiais, preparar ambientes, limpar uma mesa após

uma exploração ou cuidar de uma construção coletiva não devem funcionar como punição. Quando integradas à vida do grupo, essas ações comunicam corresponsabilidade. A criança participa do cuidado porque reconhece que o espaço e os objetos sustentam experiências compartilhadas. Para isso, as tarefas precisam ser adequadas às possibilidades infantis e acompanhadas sem pressa, evitando que a eficiência adulta anule a participação. A autonomia é relacional porque ninguém se constitui de forma isolada. Crianças aprendem observando pares, pedindo ajuda e oferecendo suporte. Em uma construção coletiva, uma criança pode dominar uma técnica e outra contribuir com uma ideia narrativa. A distribuição de competências torna o grupo mais potente. O professor deve evitar hierarquias fixas que classificam algumas crianças como sempre capazes e outras como dependentes. Diferentes situações revelam capacidades distintas, e a organização pedagógica precisa permitir que todos ocupem posições de iniciativa e colaboração. Participar também inclui o direito de não aderir imediatamente a uma proposta. Uma criança pode observar antes de entrar, repetir uma atividade conhecida ou buscar um espaço de menor exposição. A recusa não deve ser interpretada automaticamente como desinteresse ou problema de comportamento. Cabe ao professor investigar condições, oferecer convites e garantir que a criança não esteja sendo excluída. Respeitar ritmos não significa naturalizar isolamento persistente, mas construir aproximações sensíveis que preservem segurança e pertencimento. A escuta das crianças é requisito para a autonomia, mas não se limita a perguntar o que desejam. Muitas decisões são comunicadas por ações, deslocamentos, silêncios, insistências e transformações do ambiente. Observar quais espaços são mais procurados, que materiais permanecem esquecidos e quais conflitos se repetem fornece elementos para o planejamento. A escuta pedagógica exige interpretar sem presumir. O professor formula hipóteses, compartilha-as com a equipe e volta ao cotidiano para verificar se suas leituras encontram respaldo nas experiências. As relações de gênero, raça e classe atravessam as possibilidades de escolha. Meninas podem ser desencorajadas a ocupar espaços de movimento, meninos podem ser censurados por brincar de cuidado, crianças negras podem encontrar bonecas e personagens que não as representam. Uma pedagogia

comprometida com a autonomia não trata essas desigualdades como preferências naturais. Ela amplia repertórios, intervém diante de estereótipos e garante que todos possam experimentar diferentes papéis sem constrangimento. A liberdade lúdica precisa ser acompanhada de responsabilidade antidiscriminatória. A mediação de conflitos é decisiva para que a participação não seja capturada pelos mais fortes, mais velhos ou verbalmente mais habilidosos. Alguns grupos criam critérios de entrada que excluem repetidamente determinadas crianças. O professor precisa perceber essas dinâmicas e apoiar negociações, sem obrigar amizades ou controlar cada interação. Estratégias como disponibilizar materiais que comportem ações coletivas, aproximar crianças por interesses comuns e modelar formas de convite podem ampliar pertencimentos. A meta não é eliminar divergências, mas impedir que se consolidem relações de dominação. Consequentemente, a autonomia não pode ser medida apenas por comportamentos individuais. Ela se manifesta na qualidade das relações e nas condições de participação produzidas pelo ambiente. Uma criança que realiza tudo sozinha pode estar submetida a exigências excessivas; outra que solicita ajuda pode demonstrar consciência de suas necessidades. Avaliar a autonomia requer observar iniciativa, comunicação, negociação, cuidado e capacidade de rever escolhas. A instituição também deve avaliar a si própria: que decisões concede às crianças e quais mantém sob controle sem justificativa pedagógica? ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS Os espaços da Educação Infantil não constituem cenário neutro. Sua disposição comunica expectativas sobre como as crianças devem agir, quais encontros são possíveis e quem controla os materiais. Salas organizadas apenas por mesas voltadas para o adulto favorecem atividades simultâneas e dirigidas. Ambientes com áreas diversificadas, passagens livres e materiais acessíveis permitem pequenos grupos, deslocamentos e investigações. Horn (2004) destaca que a organização espacial participa do currículo porque orienta relações e experiências antes mesmo da intervenção verbal do professor. A criação de cantos ou contextos de brincadeira não deve resultar em cenários decorativos e imutáveis. Um espaço de casinha, construção, leitura,

arte ou investigação precisa ser observado e transformado de acordo com o uso das crianças. Materiais podem migrar entre áreas e produzir combinações inesperadas. Quando a instituição exige que cada objeto permaneça em local rígido, reduz a possibilidade de invenção. A organização deve oferecer referências compreensíveis sem impedir que as crianças reorganizem temporariamente o ambiente para sustentar seus projetos. A acessibilidade precisa orientar o planejamento desde o início. Estantes na altura das crianças, recipientes identificados por imagens, circulação adequada para cadeiras de rodas, superfícies de diferentes alturas e materiais com variadas características sensoriais ampliam a participação. Adaptações realizadas apenas depois que uma criança encontra dificuldade tendem a isolála ou marcar sua diferença. Ambientes flexíveis beneficiam o grupo inteiro porque permitem múltiplas formas de alcance, deslocamento, manipulação e comunicação. O tempo é tão importante quanto o espaço. Brincadeiras complexas exigem continuidade para que as crianças definam papéis, construam cenários e desenvolvam narrativas. Rotinas fragmentadas por transições frequentes produzem experiências interrompidas. Muitas vezes, o adulto anuncia o encerramento justamente quando o grupo conseguiu organizar a atividade. Planejar períodos amplos não significa eliminar refeições, higiene ou outras necessidades, mas reduzir quebras desnecessárias, antecipar mudanças e permitir que algumas construções sejam preservadas para retomada. A rotina pode oferecer segurança sem transformar-se em sequência inflexível. Crianças se beneficiam ao conhecer a ordem aproximada do dia e os sinais de transição, especialmente quando necessitam de maior previsibilidade. Contudo, previsibilidade não exige rigidez absoluta. Uma investigação intensa no jardim ou uma brincadeira coletiva pode justificar ajustes. A equipe precisa distinguir necessidades organizacionais reais de hábitos mantidos por conveniência adulta. A flexibilidade responsável considera o bem-estar do grupo e comunica às crianças as razões das mudanças. Os materiais não estruturados possuem especial potência porque admitem múltiplos usos. Caixas, tecidos, tubos, potes, elementos naturais, peças de madeira e objetos de largo alcance podem ser combinados, transportados e ressignificados. Isso não elimina brinquedos industrializados, livros, fantasias ou

jogos com regras. O problema surge quando o acervo é dominado por produtos que determinam personagens e ações. Um conjunto equilibrado oferece referências culturais e, simultaneamente, espaço para autoria infantil. Áreas externas precisam ser reconhecidas como ambientes curriculares permanentes, e não como locais utilizados apenas depois de atividades consideradas pedagógicas. Terra, água, folhas, sombras, desníveis e fenômenos climáticos oferecem experiências corporais, científicas e estéticas difíceis de reproduzir em salas fechadas. O contato com a natureza favorece investigações, mas exige planejamento de acesso, proteção solar, higiene e acompanhamento. Restringir o uso externo por receio de sujeira comunica uma concepção de educação que separa corpo, pensamento e mundo. A escassez de recursos não pode ser ignorada, porém tampouco deve justificar práticas pobres. Materiais reutilizáveis e elementos do território podem enriquecer o ambiente, desde que sejam higienizados, seguros e selecionados com intencionalidade. É inadequado romantizar a precariedade e transferir às famílias ou aos professores a responsabilidade por suprir permanentemente ausências do poder público. A qualidade depende de financiamento, manutenção, número adequado de profissionais e espaços dignos. Criatividade pedagógica não substitui condições estruturais. A estética do ambiente também produz efeitos. Excesso de estímulos visuais, cartazes padronizados e produções adultas pode dificultar a concentração e invisibilizar as marcas das crianças. Espaços acolhedores não precisam ser ornamentados de forma infantilizada. Fotografias de processos, produções acessíveis, objetos culturais diversos e áreas de respiro visual podem comunicar respeito. A participação infantil na escolha e disposição de elementos fortalece pertencimento, desde que não transforme toda produção em exposição permanente e preserve o direito de descartar, modificar ou guardar trabalhos. A observação do uso dos espaços deve alimentar o replanejamento. Se uma área permanece vazia, a equipe precisa investigar se há materiais pouco convidativos, localização inadequada ou regras excessivas. Se outro local concentra conflitos, pode haver escassez de objetos, falta de espaço ou necessidade de apoio à negociação. Mapear percursos, registrar transformações e conversar com as crianças permite compreender o ambiente como sistema

dinâmico. Não existe organização definitiva; a qualidade depende de revisão contínua. O planejamento dos contextos lúdicos pode partir de interesses observados sem transformá-los em temas fechados. Uma brincadeira recorrente de viagens, animais ou restaurantes pode motivar a inclusão de mapas, imagens, utensílios, narrativas e visitas ao território. O professor amplia repertórios e cria novas possibilidades, mas evita substituir o enredo infantil por uma sequência de atividades obrigatórias. A continuidade entre observação e proposição mantém o currículo conectado às experiências reais do grupo. Por fim, a organização de tempos, espaços e materiais depende de decisões coletivas. Um professor isolado encontra limites quando horários, regras de circulação e uso de ambientes são definidos rigidamente pela gestão. O projeto político-pedagógico precisa assegurar o brincar como compromisso institucional, envolvendo equipe docente, profissionais de apoio e famílias. Isso inclui discutir limpeza, segurança, armazenamento, acesso às áreas externas e aquisição de materiais. A pedagogia do brincar não se sustenta apenas pela boa vontade individual; requer coerência organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que o brincar constitui dimensão estruturante da Educação Infantil e condição relevante para a construção da autonomia. Sua potência não decorre de uma propriedade automática de qualquer atividade denominada lúdica, mas das relações e das condições que a sustentam. Brincadeiras controladas, fragmentadas ou utilizadas apenas para treinar conteúdos podem conservar aparência divertida e, ainda assim, limitar decisão, imaginação e participação. A autonomia infantil mostrou-se um processo relacional. Ela se forma quando as crianças encontram oportunidades de escolher, negociar, solicitar apoio, cuidar do coletivo e rever ações. Não se confunde com independência precoce nem com ausência de limites. A autoridade pedagógica permanece necessária, mas precisa ser exercida de forma explicável, proporcional e aberta à escuta. O adulto protege direitos e organiza condições sem monopolizar os sentidos da experiência.

Os tempos, espaços e materiais revelam a coerência da proposta pedagógica. Ambientes acessíveis, flexíveis e esteticamente respeitosos ampliam encontros e investigações. Períodos contínuos permitem que enredos e construções se aprofundem. Materiais diversos favorecem transformação simbólica e participação. Quando esses elementos são definidos apenas pela conveniência adulta, o direito de brincar permanece formal, sem repercussão efetiva na vida cotidiana. A mediação docente ocupa posição decisiva. Observar, documentar, intervir e replanejar são ações que exigem conhecimento e julgamento profissional. A intencionalidade pedagógica não está na direção permanente da criança, mas na capacidade de criar contextos, acompanhar processos e ampliar possibilidades. Essa atuação precisa ser sustentada por formação coletiva, coordenação pedagógica e condições institucionais que assegurem tempo para estudo e planejamento. Uma pedagogia do brincar também precisa enfrentar desigualdades. Barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, estereótipos de gênero e raça, consumo padronizado e exclusões entre pares restringem a autonomia de determinadas crianças. A liberdade lúdica não pode servir de argumento para omissão diante da discriminação. Cabe à instituição garantir pertencimento, ampliar representações e oferecer apoios que preservem a participação no contexto comum. A defesa do brincar implica resistir à escolarização precoce e à ideia de que a qualidade da Educação Infantil se mede pela antecipação de tarefas das etapas posteriores. Isso não significa ausência de conhecimento, planejamento ou avaliação. Significa reconhecer que as crianças aprendem por relações integradas, nas quais corpo, emoção, linguagem, imaginação e cultura não aparecem separados. O currículo torna-se mais rigoroso quando leva a sério a complexidade das experiências infantis. Conclui-se que assegurar o direito de brincar exige compromisso político e pedagógico. Professores, equipes gestoras, famílias e sistemas de ensino precisam construir condições para que as crianças tenham tempo, espaço, materiais, parceiros e voz. Quando a brincadeira é reconhecida como produção cultural e experiência de participação, a autonomia deixa de ser objetivo abstrato e passa a ser vivida nas pequenas decisões que organizam o cotidiano.

É nesse movimento que a Educação Infantil pode afirmar sua especificidade e contribuir para uma formação humana democrática.

REFERÊNCIAS BARBOSA,

Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012. HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 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: MEC/SEB, 2007. p. 13-23. MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 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. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012

O TEATRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO

AUTOR :KATIANE SANTOS SOBRAL

RESUMO

As diferentes maneiras de ensinar Língua Portuguesa acompanham as transformações do processo educativo e ampliam as possibilidades de letramento, tornando-o mais eficaz conforme evoluem as práticas pedagógicas e as demandas sociais. Nesse contexto, este estudo busca refletir sobre como o teatro, enquanto linguagem artística e prática cultural, pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação dos estudantes. A proposta parte da necessidade de diversificar estratégias de aprendizagem e de ampliar o repertório metodológico dos professores. Para fundamentar a pesquisa, foram utilizados os aportes teóricos de Albuquerque (2007), que discute o letramento em suas múltiplas dimensões; de Obry (2003), que aborda o papel do teatro no ambiente escolar; e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), que orientam o ensino de Língua Portuguesa e Arte. Esses referenciais permitem compreender o teatro como um recurso pedagógico capaz de integrar expressão corporal, oralidade, imaginação e construção de sentidos, favorecendo práticas de linguagem mais amplas e significativas. O teatro, ao ser incorporado ao cotidiano escolar, estimula a participação ativa dos alunos, promove a interação entre diferentes linguagens e possibilita a vivência de situações comunicativas reais. Além disso, favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de interpretar e produzir textos em diversos gêneros. Por meio da dramatização, os estudantes ampliam seu vocabulário, fortalecem a oralidade, exercitam a escuta e constroem novas formas de compreender o mundo. Como resultado
das análises, observou-se que o uso do teatro no ensino de Língua Portuguesa apresenta aspectos bastante positivos, como o engajamento dos alunos, o fortalecimento da expressão oral e a ampliação das práticas de letramento. No entanto, também foram identificadas limitações, especialmente quando a atividade é utilizada sem planejamento, sem intencionalidade pedagógica ou apenas como entretenimento, o que reduz seu potencial formativo. Assim, conclui-se que o teatro pode ser um aliado importante no processo de letramento, desde que seja trabalhado de forma consciente, articulado aos objetivos de aprendizagem e integrado às práticas de leitura, escrita e interpretação.

Palavras-chave: Letramento. Teatro. Práticas de linguagem. Educação

ABSTRACT

The different ways of teaching Portuguese accompany the transformations in the educational process and broaden the possibilities of literacy, becoming more effective as pedagogical practices and social demands evolve. In this context, this study seeks to reflect on how theater, as an artistic language and cultural practice, can contribute to the development of students' reading, writing, and interpretation skills. The proposal stems from the need to diversify learning strategies and expand teachers' methodological repertoire. To support the research, the theoretical contributions of Albuquerque (2007), who discusses literacy in its multiple dimensions; Obry (2003), who addresses the role of theater in the school environment; and the National Curriculum Parameters (2000), which guide the teaching of Portuguese Language and Art, were used. These references allow us to understand theater as a pedagogical resource capable of integrating body expression, orality, imagination, and the construction of meaning, favoring broader and more meaningful language practices. When incorporated into daily school life, theater stimulates active student participation, promotes interaction between different languages, and allows for the experience of real communicative situations. Furthermore, it fosters the development of autonomy, creativity, and the ability to interpret and produce texts in various genres. Through dramatization, students expand their vocabulary, strengthen their oral skills, practice listening, and construct new ways of understanding the world. As a result of the analysis, it was observed that the use of theater in Portuguese language teaching presents very positive aspects, such as student engagement, the strengthening of oral expression, and the expansion of literacy practices. However, limitations were also
identified, especially when the activity is used without planning, without pedagogical intent, or merely as entertainment, which reduces its formative potential. Thus, it is concluded that theater can be an important ally in the literacy process, provided it is worked on consciously, articulated with learning objectives, and integrated with reading, writing, and interpretation practices.

Keywords: Literacy. Theater. Language practices. Education

INTRODUÇÃO

A educação está profundamente ligada às transformações históricas, às condições econômicas, às manifestações culturais, aos avanços científicos e às decisões políticas que atravessam as gerações. Ela constitui um processo contínuo de socialização, por meio do qual os indivíduos constroem sua identidade, compreendem o mundo e desenvolvem consciência crítica. Nesse percurso, a escola assume papel central, funcionando como espaço privilegiado para a circulação do conhecimento e para o desenvolvimento humano e social.

Tanto a escola quanto a educação carregam uma responsabilidade política diante da sociedade. Saviani (1999, p. 98) destaca que:

A relevância política da educação está justamente na sua capacidade de socializar saberes, cumprindo sua função ao garantir que o conhecimento circule e seja apropriado por todos. Assim, as políticas educacionais tornam-se instrumentos fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e para a garantia de uma educação de qualidade.

Nesse cenário, o teatro pode ser incorporado como recurso pedagógico capaz de estimular o pensamento crítico, ampliar a sensibilidade e despertar o interesse dos estudantes pelo conhecimento. Santos e Santos (2012) reforçam essa ideia ao citar Candau (2011), que afirma que o educador precisa reconhecer sua dimensão política e incorporá-la à sua prática. Ao agir dessa forma, o professor contribui para que o aluno reflita sobre sua relação com o mundo, compreenda sua realidade e desenvolva autonomia intelectual.

Para aprofundar essa discussão, é importante diferenciar os espaços da educação formal e da educação não formal. A educação formal corresponde ao ensino estruturadoque ocorre nas instituições escolares, regido por normas, currículos e objetivos previamente definidos. Nesse ambiente, o professor atua como mediador do conhecimento, seguindo diretrizes pedagógicas que orientam o processo de ensino e aprendizagem.

Já a educação não formal abrange práticas educativas que acontecem fora do ambiente escolar, em espaços comunitários, culturais, sociais ou religiosos. Ela não segue necessariamente um currículo rígido, mas contribui de maneira significativa para a formação cidadã, para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de valores.

Compreender essas duas dimensões é essencial para perceber que a educação se manifesta de diferentes formas e em múltiplos contextos, e que todas elas contribuem para o desenvolvimento integral do sujeito. Ao integrar linguagens como o teatro, a escola amplia suas possibilidades pedagógicas e fortalece o compromisso com uma educação que forme cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

A educação formal possui objetivos amplos e estruturados, que vão muito além da simples transmissão de conteúdos. Para Gohn (2006, p. 29):

Entre suas finalidades estão o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e motoras, a formação de sujeitos participativos e conscientes, além do estímulo à criatividade e à capacidade de interpretar o mundo. Trata-se de um processo sistematizado, regulamentado por normas e leis, que busca garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Por outro lado, a educação não formal abrange experiências educativas que acontecem fora do ambiente escolar, em espaços comunitários, culturais, religiosos ou familiares. Ela se caracteriza por sua flexibilidade, pela ausência de currículos rígidos e pela forte ligação com a vida cotidiana. Segundo Gohn (2006, p. 29-30):

Esse tipo de educação possibilita que os indivíduos se tornem cidadãos atuantes no mundo, ampliando sua compreensão sobre as relações sociais e sobre o contexto em que vivem. Seus objetivos não são definidos antecipadamente; eles emergem das interações, das necessidades e dos interesses dos participantes, configurando um processo educativo dinâmico e contínuo.

A articulação entre educação formal e não formal é essencial para a construção de uma formação integral. Ambas compartilham a intenção de formar cidadãos críticos, capazes de participar da sociedade de maneira ativa e responsável. Quando escola e comunidade se aproximam, ampliam-se as oportunidades de aprendizagem e

fortalecem-se os vínculos sociais. Gohn (2006) destaca que essa integração é necessária para a construção de novos valores e práticas sociais transformadoras.

Portanto, uma educação de qualidade depende da complementaridade entre esses dois campos. A escola oferece estrutura, sistematização e acesso ao conhecimento científico; a educação não formal amplia horizontes, fortalece a participação social e conecta o aprendizado à vida real. Juntas, elas contribuem para o desenvolvimento de sujeitos mais conscientes, criativos e preparados para atuar no mundo.

Dentro dessa perspectiva, o teatro pode ser compreendido como um elemento ativo na formação cidadã, pois favorece a criatividade, a autonomia, a expressão e o desenvolvimento integral do sujeito. Quando utilizado como recurso didático, ele amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a relação entre o indivíduo e o coletivo. Como afirmam Santos e Santos (2012, p. 2), “a convivência em grupo permite vivenciar situações essenciais para a vida social, como o exercício de direitos, o respeito às diferenças e a compreensão das responsabilidades compartilhadas”.

A experiência coletiva é fundamental para o crescimento humano. É por meio da educação que o sujeito conquista autonomia, amplia seu repertório cultural e desenvolve sua capacidade de interpretar a realidade. Inserir o teatro no contexto escolar significa oferecer ao aluno oportunidades de autoconhecimento, expressão emocional e construção de identidade. Saviani e Galvão (2011) reforçam que a educação se constitui como uma relação entre pessoas, exigindo a presença simultânea de quem ensina e de quem aprende.

Nesse sentido, o professor desempenha papel decisivo na mediação das relações sociais dentro da escola. Ele é o responsável por organizar experiências que favoreçam a interação, a cooperação e o diálogo, utilizando o teatro como ferramenta pedagógica capaz de promover o convívio social e a aprendizagem significativa. Saviani e Galvão (2021, p. 42) destacam que “o desenvolvimento humano ocorre, primeiramente, na relação com o outro — e, no ambiente escolar, esse “outro” é o professor, que possui condições de identificar necessidades afetivas e cognitivas e orientar o aluno em seu processo de crescimento”.

No entanto, torna-se evidente a necessidade de formação adequada para que o docente compreenda como trabalhar o teatro de maneira intencional e pedagógica. Santos e Santos (2012, p. 8) apontam que “muitos cursos de graduação oferecem pouco ou nenhum preparo para o uso do teatro como recurso educativo, e que a ausência de disciplinas específicas sobre metodologias teatrais dificulta a atuação dos professores”.

Dessa forma, a integração entre educação, escola, professor, aluno e teatro é essencial para a construção de uma prática pedagógica de qualidade. Quando esses elementos atuam de forma articulada, contribuem para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e participativos. O teatro, nesse contexto, deixa de ser apenas uma atividade artística e passa a ser um instrumento de transformação social, capaz de ampliar horizontes, fortalecer vínculos e promover aprendizagens significativas.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA E O TEATRO

O teatro acompanha a humanidade há milênios, atravessando épocas, culturas e transformações sociais. Desde suas primeiras manifestações, ele assumiu diferentes funções — ritualísticas, religiosas, políticas, educativas e artísticas — sempre refletindo os valores e modos de vida de cada sociedade. No Egito Antigo, por exemplo, as encenações estavam profundamente ligadas às práticas religiosas. Como explica Cebulski (2012, p. 11): “sacerdotes e sacerdotisas dramatizavam o sofrimento e a renovação dos deuses, criando cerimônias marcadas por forte carga simbólica e emocional. Esses rituais buscavam agradecer, reverenciar e manter viva a relação entre humanos e divindades”.

Na Grécia Antiga, o teatro ganhou novos contornos. Além de integrar cultos e festivais dedicados aos deuses, especialmente Dionísio, passou a ser organizado em gêneros — tragédia e comédia — que exploravam conflitos humanos, questões políticas e reflexões sobre a vida. As apresentações, realizadas em grandes anfiteatros ao ar livre, reuniam multidões e se tornaram parte essencial da vida pública. Para Cebulski (2012, p. 13), “compreender o teatro grego significa mergulhar no universo mitológico e filosófico que buscava explicar a origem e o funcionamento do mundo”.

Durante a Idade Média, o teatro europeu voltou-se novamente para a religiosidade. No Brasil, os jesuítas utilizaram a dramatização como estratégia pedagógica e evangelizadora. As encenações eram realizadas em aldeias e colégios com o objetivo de transmitir valores cristãos e ensinar a língua portuguesa aos povos indígenas. Como destacam Jr. e Bittar (2004, p. 184), “os missionários perceberam o caráter lúdico das culturas indígenas e utilizaram elementos como música, dança e rituais para facilitar a catequese, adaptando o teatro às práticas culturais locais’.

Com o passar dos séculos, o teatro deixou de ser apenas ritual ou instrumento religioso e passou a ocupar novos espaços sociais. Hoje, ele é reconhecido como

linguagem artística, recurso pedagógico e ferramenta de desenvolvimento humano. Como observa Miranda, o teatro contemporâneo não se limita aos grandes palcos; ele se manifesta em escolas, comunidades, espaços culturais e ambientes educativos, assumindo múltiplas funções.

linguagem artística, recurso pedagógico e ferramenta de desenvolvimento humano. Como observa Miranda, o teatro contemporâneo não se limita aos grandes palcos; ele se manifesta em escolas, comunidades, espaços culturais e ambientes educativos, assumindo múltiplas funções.

Quando inserido no contexto escolar, o teatro contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ele estimula a imaginação, favorece a construção de narrativas, amplia a capacidade de comunicação e fortalece habilidades socioemocionais. Ao dramatizar situações, a criança organiza pensamentos, interpreta papéis, compreende regras sociais e desenvolve empatia.

Além disso, o teatro promove:

· Raciocínio simbólico, ao transformar objetos e gestos em representações.

· Linguagem oral, por meio de diálogos, improvisações e narrativas.

· Memória, ao recordar falas, movimentos e sequências.

· Atenção e concentração, necessárias para acompanhar cenas e interagir com colegas.

· Criatividade, ao inventar personagens, cenários e soluções.

· Autoconfiança, ao se expressar diante do grupo.

O teatro também favorece a construção da autonomia e da identidade, pois permite que a criança explore emoções, enfrente desafios e descubra novas formas de se relacionar com o mundo.

Assim, compreender a trajetória histórica do teatro e sua potência pedagógica ajuda a reconhecer sua importância no desenvolvimento infantil. Ele não é apenas entretenimento, mas uma linguagem que amplia horizontes, fortalece vínculos e contribui para a formação integral da criança.

O teatro, antes de tudo, constitui uma manifestação artística. No entanto, sua importância ultrapassa o campo estético, pois está profundamente ligada à trajetória da humanidade e à própria evolução das formas de comunicação. Trata-se de uma arte híbrida, que combina texto, corpo, movimento, voz e encenação, atravessando diferentes períodos históricos — da Antiguidade às práticas missionárias, chegando ao cenário contemporâneo. mesmo diante do avanço tecnológico, o teatro mantém seu poder de fascinar e continua sendo um meio singular de aprendizagem, tanto cultural quanto informativa. (MIRANDA. 2009, p. 172).

Por essa razão, o teatro também exerce influência significativa na vida cotidiana, funcionando como linguagem comunicativa e expressão cultural. Quando incorporado ao ambiente escolar, ele amplia as possibilidades pedagógicas, favorece a
interdisciplinaridade e contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. A expressão artística, segundo Santos e Costa (2016, p. 1), “articula dimensões afetivas e cognitivas, e nas crianças pequenas essa integração ocorre de maneira espontânea, facilitando a exteriorização de sentimentos, ideias e percepções”.

Dessa forma, o teatro pode ser introduzido desde os primeiros anos da escolarização, funcionando como um recurso de socialização e interação. Ele promove o encontro entre os educandos, estimula o diálogo e fortalece vínculos entre professor e aluno. Ao dramatizar situações, a criança experimenta papéis, organiza pensamentos, compreende regras sociais e desenvolve habilidades essenciais para o seu crescimento.

Para Lev S. Vygotsky, como lembra Bezerra (1999, p. 103):A arte representa o social que habita cada indivíduo, pois o ser humano se constitui nas relações que estabelece com o meio desde o nascimento. A criança, ao chegar ao mundo, já está imersa em um ambiente cultural que orienta suas ações, emoções e formas de pensar. Todo o desenvolvimento psicológico superior tem origem no exterior e, posteriormente, é internalizado, graças à plasticidade cerebral, que permite ao cérebro reorganizar-se continuamente a partir das experiências vividas. Essa característica torna o sistema nervoso um campo aberto às influências culturais, possibilitando que novas funções mentais se formem sem que haja alterações físicas no órgão. Nos primeiros anos de vida, essa plasticidade é ainda mais intensa, o que torna as práticas teatrais, os jogos dramáticos e as atividades lúdicas ferramentas extremamente potentes para favorecer a apropriação do conhecimento.

Joenk (2002, p.63) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

Segundo Vygotsky, o ser humano transforma-se de um organismo puramente biológico em um sujeito sócio-histórico, pois a cultura é parte constitutiva da natureza humana. Dessa forma, o modo como a criança organiza o pensamento, interpreta a realidade e constrói significados está profundamente ligado às práticas culturais que vivencia. O teatro, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado para que a criança experimente papéis, explore emoções, desenvolva a imaginação e aprenda a interagir com o outro.

Outro conceito central na teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o espaço entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que ela é capaz de fazer com apoio de outras pessoas. É justamente nesse intervalo que ocorrem os avanços mais significativos da aprendizagem, pois a interação com pares e adultos possibilita que a criança ultrapasse limites e alcance níveis mais complexos de desenvolvimento. O teatro se encaixa perfeitamente nessa dinâmica, já que, durante as dramatizações, as crianças negociam ideias, escutam umas às outras, constroem cenas coletivamente e aprendem a respeitar turnos de fala. Nos jogos dramáticos, o faz-de-conta cria situações que exigem cooperação, comunicação e criatividade, favorecendo a troca entre as crianças e estimulando o desenvolvimento da linguagem, da atenção, da memória e da capacidade de simbolizar.

Assim, ao inserir o teatro no cotidiano escolar, o professor atua como mediador, criando condições para que as crianças avancem em suas capacidades cognitivas e sociais. A prática teatral, ao integrar emoção, imaginação e interação, torna-se um instrumento pedagógico poderoso, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Na perspectiva apresentada por Bezerra (2001, p.79):

O trabalho colaborativo defendido por Vygotsky não diminui a criatividade da criança; ao contrário, evidencia sua capacidade de iniciativa, seu discernimento e seu avanço intelectual. Quando a criança passa a realizar sozinha aquilo que antes só conseguia com auxílio, revela-se não apenas seu progresso individual, mas também a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Essa compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interação, a troca e a construção conjunta do conhecimento.

Nesse sentido, integrar o teatro às práticas docentes significa abrir um campo vasto de possibilidades educativas. O teatro permite que o aluno explore sua expressividade, desenvolva autonomia, reconheça suas emoções e compreenda melhor a si mesmo. Como afirma Ramos (2013, p.28), “a educação da criança exige o contato com diversas linguagens, oferecendo oportunidades de experimentação, e a linguagem teatral, por seu caráter multidimensional, pode trazer contribuições significativas ao processo de aprendizagem”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também destacam que o teatro está diretamente ligado ao impulso humano de dramatizar e representar a realidade. Essa necessidade de expressão simbólica torna-se especialmente evidente nos primeiros anos do ensino fundamental, quando a criança busca compreender o mundo por meio da ação,

da imaginação e da interação. A dramatização individual e coletiva favorece a socialização, fortalece vínculos e estimula a construção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades comunicativas e emocionais.

Segundo os PCNs (1999), ao participar de atividades teatrais, o aluno tem a oportunidade de atuar de maneira responsável dentro de um grupo social, legitimando seus direitos e aprendendo a conviver com as diferenças. O teatro promove a escuta, o acolhimento de opiniões diversas e a organização coletiva da expressão, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos.

A escola, portanto, desempenha papel fundamental nesse processo. De acordo com os PCNs (1997), cabe à instituição escolar acompanhar o desenvolvimento das práticas dramáticas, oferecendo condições para que a criança amplie sua linguagem teatral sem perder a espontaneidade que caracteriza sua natureza lúdica. O desafio da escola é equilibrar orientação pedagógica e liberdade criativa, garantindo que o teatro seja um espaço de expressão autêntica, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral.

Para que o ensino de teatro cumpra seu papel formativo, é fundamental que a escola disponibilize espaços adequados e condições reais para que os alunos tenham contato com atividades cênicas, tanto dentro da instituição quanto em apresentações para a comunidade. Essas vivências ampliam a participação dos estudantes, fortalecem a expressão e contribuem para o desenvolvimento do senso crítico. Vygotsky (2001) lembra que a linguagem é, antes de tudo, um instrumento de comunicação social, responsável por organizar a compreensão e a interação entre as pessoas. Assim, cabe à escola criar oportunidades que favoreçam a aprendizagem, a convivência e a construção da cidadania.

Miranda (2009, p.89) reforça essa ideia ao afirmar que:

Como instituição formadora, a escola deve garantir acesso à cultura, ao lazer, às práticas esportivas e até às manifestações religiosas, possibilitando que os alunos se integrem de maneira mais efetiva à sociedade. Nesse contexto, o teatro se apresenta como uma linguagem que articula expressão, criatividade e participação, tornando-se um recurso pedagógico valioso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) destacam que é responsabilidade da escola oferecer um ambiente flexível e acolhedor para a realização das atividades teatrais, permitindo que a criança organize suas criações de forma livre e espontânea. Além disso, a instituição deve disponibilizar materiais básicos pa

embora seja comum que os próprios alunos se envolvam na busca de objetos e recursos que complementem suas produções. Essa participação ativa fortalece a autonomia, o trabalho coletivo e o envolvimento com o processo criativo.

Para que esse trabalho seja efetivo, é indispensável que haja articulação entre a escola e o professor. O docente precisa compreender as etapas cognitivas da criança, observar suas necessidades e planejar atividades adequadas à faixa etária, envolvendo os alunos em todas as fases da criação teatral. Isso significa oferecer espaço para que a criança invente, experimente e se expresse, ao mesmo tempo em que o professor atua como mediador, orientando e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

No entanto, para que o teatro seja realmente significativo no contexto escolar, é essencial que o professor esteja preparado. A formação docente deve incluir conhecimentos sobre linguagem teatral, metodologias de dramatização e práticas lúdicas, pois somente assim o educador poderá reconhecer o teatro como ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno. A capacitação docente, portanto, não é um complemento, mas uma necessidade para que o teatro cumpra sua função educativa e contribua para a formação integral do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou evidenciar a relevância do teatro no contexto escolar, destacando seus benefícios e sua contribuição para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral do educando. Inicialmente, discutiu-se a relação entre educação, escola, sociedade e teatro, ressaltando o papel político que a instituição escolar desempenha na formação cidadã e a importância de articular práticas da educação formal e não formal. Essa integração amplia as possibilidades pedagógicas e favorece um ensino mais significativo, no qual o teatro atua como recurso capaz de promover aprendizagens coletivas, sociais e culturalmente situadas.

Ao longo do texto, observou-se que o teatro acompanha a humanidade há milênios, atravessando diferentes culturas e períodos históricos, sempre desempenhando funções sociais importantes. Com base nas contribuições de Lev S. Vygotsky, destacou-se que o desenvolvimento humano é mediado pelo meio social desde o nascimento, e que a interação com o outro é fundamental para a formação das funções psicológicas superiores. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o teatro, por envolver linguagem, interação, imaginação e cooperação, constitui um instrumento pedagógico potente para estimular o desenvolvimento cognitivo da criança e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

As orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular reforçam a legitimidade do teatro como conteúdo escolar e como linguagem artística que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Esses documentos destacam a necessidade de inserir o teatro nas práticas pedagógicas, valorizando sua capacidade de promover socialização, expressão, autonomia e construção coletiva do conhecimento. No entanto, observou-se que muitos futuros professores ainda não têm consciência da importância dessa linguagem para o ensino, o que evidencia lacunas na formação inicial.

Dessa forma, este estudo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, procurou apresentar a trajetória histórica do teatro, seu significado social e sua evolução ao longo dos séculos, além de esclarecer os benefícios que essa linguagem pode proporcionar no ambiente escolar.

Evidenciou-se que o teatro contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno, favorecendo aprendizagens mais profundas e significativas. Conclui-se que o trabalho teatral na escola não exige grandes palcos ou produções elaboradas, mas sim profissionais comprometidos, conscientes de seu papel e dispostos a reconhecer o teatro como aliado na formação humana. Quando utilizado de forma intencional e sensível, o teatro se revela uma ferramenta val

iosa em todas as dimensões do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

CEBULSKI, Márcia Cristina. INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO TEATRO NO OCIDENTE DOS GREGOS AOS NOSSOS DIAS. Paraná: Unicentro, 2012.

DA GLÓRIA GOHN, Maria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

DOMINSCHEK, Desire Luciane; WALOSKI, Leticia. A identidade do pedagogo escolar: notas introdutórias. Revista Intersaberes, v. 8, n. 16, p. 151-175, 2013.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky An Introduction to the Thought of Vygotsky. Revista Linhas, v. 3, n. 1, 2002.

LOMBARDI, Lúcia. Sobre o teatro no curso de Pedagogia. Revista Trama Interdisciplinar, v. 6, n. 2, 2015.

MIRANDA, Juliana Lourenço et al. Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas. Revista CEPPG, v. 20, n. 1, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis. SC, 2007.

RAMOS, Jorge Amilcar Spencer. A contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança. 2013. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, AN dos; SANTOS, Alice Nayara dos. O teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública. XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP, São Paulo, p. 5452-5463, 2012.

SANTOS, Maria A. A. dos. COSTA, Zuleika. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, Sie XV seminário internacional educação, 2016.

SAVIANI, Derrneval, Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani. -32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

SAVIANI, D., GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade- ANDES-SN. Janeiro de 202

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: ERICA MARIA OLIVEIRA CARMO

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da literatura na educação infantil, compreendendo seu papel no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, que destacam a relevância da linguagem, da interação social e da dimensão afetiva no processo de aprendizagem. Os resultados evidenciam que a literatura infantil contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, do pensamento simbólico e das habilidades socioemocionais, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e integral. Observa-se que, quando mediada de forma intencional pelo educador, a literatura se torna uma importante ferramenta pedagógica no contexto da educação infantil. Conclui-se que a literatura ultrapassa a função de ensino da leitura, constituindo-se como uma prática essencial para a formação integral da criança, promovendo o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, criativos e sensíveis.

Palavras-chave: Literatura infantil. Educação infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento cognitivo. Desenvolvimento socioemocional.

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of literature in early childhood education, understanding its role in cognitive, emotional, and social development. This bibliographic research is based on authors such as Piaget, Vygotsky, and Wallon, who emphasize the importance of language, social interaction, and affective dimensions in the learning process. The findings show that children's literature significantly contributes to the development of language, imagination, symbolic thinking, and socio-emotional skills, promoting more meaningful and holistic learning. It is observed that, when intentionally mediated by the teacher, literature becomes an important pedagogical tool in early childhood education

It is concluded that literature goes beyond the function of teaching reading skills, constituting an essential practice for the holistic development of children, fostering more critical, creative, and sensitive individuals. Keywords: Children’s literature. Early childhood education. Learning. Cognitive development. Socio-emotional development.

1. INTRODUÇÃO

A literatura ocupa um papel fundamental no desenvolvimento humano, especialmente durante a infância, período em que a criança inicia a construção de sua relação com a linguagem, com a imaginação e com o mundo ao seu redor. Na educação infantil, o contato com histórias, narrativas e diferentes formas de leitura contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Muito além de uma prática escolar, a literatura infantil se constitui como uma experiência estética e formativa, capaz de ampliar o repertório linguístico, estimular a criatividade e favorecer a compreensão do mundo. Por meio das histórias, a criança vivencia diferentes situações, constrói significados e desenvolve habilidades essenciais para o processo de aprendizagem. Diante disso, torna-se fundamental compreender o papel da literatura na educação infantil, considerando sua relevância não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento integral da criança.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O contato com a literatura na infância tem se mostrado uma prática essencial no contexto educacional contemporâneo. As histórias infantis, contos, fábulas e narrativas orais fazem parte do universo da criança e contribuem para a formação de sua identidade, imaginação e linguagem. Estudos na área da educação indicam que a leitura na primeira infância favorece o desenvolvimento da linguagem oral, amplia o vocabulário e estimula a capacidade de interpretação

e compreensão de mundo. Além disso, a literatura contribui para o desenvolvimento emocional, permitindo que a criança reconheça e elabore sentimentos por meio das narrativas. Segundo Vygotsky (1998), a linguagem é um dos principais instrumentos de mediação do desenvolvimento humano, sendo construída nas interações sociais e culturais. Nesse sentido, a literatura infantil desempenha papel fundamental ao possibilitar experiências simbólicas que ampliam o desenvolvimento cognitivo da criança. Já autores como Piaget (1975) destacam que a criança constrói conhecimento a partir da interação com o meio, sendo a leitura uma importante forma de exploração simbólica e cognitiva do mundo. Wallon (2007), por sua vez, reforça a importância das emoções no processo de aprendizagem, evidenciando que a literatura também atua no campo afetivo. Apesar de sua relevância, ainda existem desafios relacionados à valorização da leitura na educação infantil, muitas vezes limitada a momentos pontuais, sem uma intencionalidade pedagógica contínua.

1.2 OBJETIVO O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da literatura na educação infantil, compreendendo seu papel no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Busca-se ainda refletir sobre como as práticas pedagógicas podem utilizar a literatura de forma intencional e significativa, contribuindo para o processo de aprendizagem, ampliação da linguagem e formação integral da criança.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A literatura na educação infantil constitui um campo essencial para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da construção do conhecimento na infância. Seu papel vai além do

simples contato com histórias, representando uma prática pedagógica que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Do ponto de vista teórico, diferentes autores da psicologia do desenvolvimento e da educação fundamentam a importância da literatura no processo de aprendizagem infantil. Essas contribuições permitem compreender como a criança constrói sentidos, interpreta o mundo e desenvolve habilidades fundamentais por meio do contato com narrativas. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural, sendo a linguagem um instrumento central nesse processo. Nesse sentido, a literatura infantil desempenha papel fundamental ao possibilitar que a criança entre em contato com diferentes formas de linguagem, ampliando sua capacidade de expressão, interpretação e pensamento simbólico. A partir da perspectiva de Piaget (1975), a criança constrói seu conhecimento por meio da interação ativa com o meio. A literatura, nesse contexto, atua como um recurso que estimula a curiosidade, a imaginação e a capacidade de representação simbólica, favorecendo o desenvolvimento cognitivo em diferentes estágios. Wallon (2007) acrescenta que o desenvolvimento infantil é integrado, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Assim, a literatura não contribui apenas para a aprendizagem intelectual, mas também para o desenvolvimento emocional, permitindo que a criança vivencie diferentes sentimentos e compreenda suas próprias emoções por meio das histórias. Além desses autores clássicos, a literatura infantil contemporânea é reconhecida como uma importante ferramenta pedagógica na educação infantil, sendo utilizada para promover experiências significativas de leitura, ampliar o repertório linguístico e incentivar o gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, a fundamentação teórica evidencia que a literatura na educação infantil não deve ser compreendida como uma prática complementar, mas sim como um elemento estruturante do processo educativo, capaz de integrar linguagem, pensamento, emoção e socialização

3. LITERATURA E DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INFANTIL

A literatura infantil desempenha um papel central no processo de aprendizagem na educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da construção do pensamento simbólico. Por meio das narrativas, a criança tem contato com diferentes formas de expressão, ampliando sua compreensão do mundo e desenvolvendo habilidades fundamentais para sua formação integral. Nesse sentido, a literatura não se limita à aquisição de habilidades de leitura, mas se constitui como uma prática pedagógica que envolve aspectos cognitivos, sociais e emocionais, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

3.1 A literatura e o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização A linguagem é uma das principais bases do processo de aprendizagem, e a literatura infantil exerce influência direta em seu desenvolvimento. O contato com histórias, contos e narrativas contribui para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da oralidade e a construção da consciência linguística. Segundo Vygotsky (1998), a linguagem é um instrumento de mediação essencial para o desenvolvimento do pensamento, sendo construída nas interações sociais. Nesse contexto, a literatura possibilita à criança vivenciar diferentes formas de linguagem, favorecendo a compreensão de estruturas narrativas e a organização do pensamento. Além disso, o contato frequente com a leitura na infância contribui para o processo inicial de alfabetização, permitindo que a criança desenvolva familiaridade com a linguagem escrita de forma natural e significativa.

3.2 Literatura, imaginação e pensamento simbólico A literatura infantil tem papel fundamental no desenvolvimento da imaginação e do pensamento simbólico. Ao ouvir ou ler histórias, a criança cria imagens mentais, interpreta personagens e situações, e constrói significados próprios a partir do texto

Para Piaget (1975), o pensamento simbólico é uma etapa essencial do desenvolvimento cognitivo, sendo fortemente estimulado por atividades que envolvem representação, como o faz de conta e a narrativa. Nesse sentido, a literatura amplia as possibilidades de representação mental e contribui para o desenvolvimento da criatividade. As histórias infantis permitem que a criança vivencie situações que vão além de sua realidade imediata, estimulando a curiosidade, a fantasia e a capacidade de abstração. 3.3 Literatura e desenvolvimento socioemocional Além dos aspectos cognitivos, a literatura exerce forte influência no desenvolvimento socioemocional da criança. As narrativas infantis apresentam situações que envolvem sentimentos, conflitos e relações sociais, permitindo que a criança reconheça e compreenda diferentes emoções. Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento emocional é inseparável do desenvolvimento cognitivo, sendo a afetividade um elemento central na formação da personalidade. Nesse sentido, a literatura contribui para que a criança aprenda a lidar com emoções como medo, alegria, tristeza e frustração. Além disso, ao se identificar com personagens e situações, a criança desenvolve empatia e amplia sua compreensão sobre o outro, fortalecendo habilidades sociais importantes para a convivência. 3.4 A literatura como prática pedagógica significativa No contexto da educação infantil, a literatura deve ser compreendida como uma prática pedagógica intencional, capaz de promover experiências significativas de aprendizagem. A contação de histórias, os momentos de leitura compartilhada e o acesso a diferentes gêneros literários são estratégias que favorecem o desenvolvimento integral da criança. Quando inserida de forma planejada no cotidiano escolar, a literatura contribui para a formação de leitores desde a primeira infância, estimulando o gosto pela leitura e a construção de uma relação afetiva com os livros.

Além disso, a mediação do professor é fundamental nesse processo, pois é ele quem organiza as experiências de leitura e promove a interação entre a criança e o texto, tornando a aprendizagem mais rica e significativa. Dessa forma, observa-se que a literatura exerce influência direta no desenvolvimento da aprendizagem infantil, atuando de forma integrada nas dimensões cognitiva, linguística, emocional e social. Seu papel vai muito além da alfabetização, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e sensíveis.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO USO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A literatura infantil, quando inserida de forma intencional no contexto escolar, torna-se uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança. No entanto, para que seu potencial seja plenamente explorado, é necessário planejamento, mediação qualificada e valorização da leitura como prática cotidiana na educação infantil. Apesar de amplamente reconhecida como importante, a literatura ainda enfrenta desafios relacionados à sua efetivação no ambiente escolar, exigindo reflexão sobre práticas pedagógicas, formação docente e organização do espaço educativo. 4.1 A contação de histórias como estratégia pedagógica A contação de histórias é uma das práticas mais significativas no uso da literatura na educação infantil. Por meio dela, a criança é inserida em um universo de imaginação, linguagem e significados, favorecendo o desenvolvimento da atenção, da escuta e da compreensão narrativa. Essa prática contribui para a ampliação do repertório linguístico e para o desenvolvimento da oralidade, além de estimular a criatividade e o interesse pela leitura. Quando mediada de forma intencional, a contação de histórias se torna uma experiência pedagógica rica e significativa.

4.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

O professor exerce papel fundamental no processo de mediação da literatura na educação infantil. É ele quem cria situações de leitura, organiza o ambiente e desperta o interesse das crianças pelas histórias. Mais do que leitor, o professor é mediador de experiências, sendo responsável por transformar o contato com a literatura em um momento de aprendizagem significativa. Sua atuação influencia diretamente a forma como a criança se relaciona com os livros e com o ato de ler. Segundo as abordagens contemporâneas da educação infantil, a mediação docente é essencial para que a literatura cumpra seu papel pedagógico de forma efetiva.

4.3 DESAFIOS NA VALORIZAÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar de sua importância, a literatura ainda enfrenta desafios no contexto escolar. Um dos principais é sua utilização de forma esporádica ou recreativa, sem intencionalidade pedagógica clara. Outro desafio está relacionado à falta de recursos adequados e à formação insuficiente de alguns profissionais para trabalhar a literatura de forma aprofundada e criativa. Em muitos contextos, a leitura ainda não é tratada como eixo estruturante do currículo da educação infantil. Além disso, a pressão por resultados e conteúdos formais pode reduzir o tempo destinado às práticas literárias, comprometendo o desenvolvimento do gosto pela leitura. 4.4 A organização do ambiente e o incentivo à leitura A criação de ambientes alfabetizadores e leitores é fundamental para o incentivo à literatura na educação infantil. Espaços organizados com livros acessíveis, cantinhos de leitura e materiais variados estimulam o contato espontâneo da criança com a leitura. Quando o ambiente escolar valoriza a literatura, a criança passa a enxergar os livros como parte natural de seu cotidiano, desenvolvendo interesse e curiosidade pela leitura desde cedo.

Essa organização contribui para a formação de leitores mais autônomos e para a construção de uma relação positiva com a literatura ao longo da vida escolar. Observa-se que o uso da literatura na educação infantil depende não apenas da disponibilidade de livros, mas de práticas pedagógicas intencionais, mediação docente qualificada e organização de ambientes que valorizem a leitura como experiência significativa.

5. CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A literatura infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo de forma significativa para suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas. Ao proporcionar o contato com diferentes narrativas, personagens e situações, a literatura amplia a compreensão de mundo e favorece a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e criativos. No campo cognitivo, a literatura estimula o pensamento simbólico, a memória, a atenção e a capacidade de interpretação, elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. A criança que tem contato frequente com histórias desenvolve maior facilidade para compreender textos, organizar ideias e construir significados. No aspecto emocional, a literatura contribui para que a criança reconheça e compreenda suas próprias emoções, além de desenvolver empatia ao se identificar com diferentes personagens e situações. Esse processo favorece o equilíbrio emocional e a construção da identidade. No campo social, as histórias possibilitam a compreensão de regras, valores e relações humanas, contribuindo para a formação de atitudes como respeito, cooperação e convivência. Dessa forma, a literatura também atua na construção da cidadania desde a infância. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais, sendo a linguagem um elemento central nesse processo. Nesse sentido, a literatura se apresenta como uma importante ferramenta de mediação, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, a literatura na educação infantil não se limita ao ensino da leitura, mas se configura como uma experiência formativa ampla, que integra aprendizagem, imaginação e desenvolvimento humano. Assim, a literatura infantil deve ser compreendida como um elemento indispensável na educação infantil, pois contribui de maneira significativa para o desenvolvimento global da criança, favorecendo aprendizagens que ultrapassam o ambiente escolar e se estendem para toda a vida.

6. CONCLUSÃO

A análise sobre a importância da literatura na educação infantil evidencia que a leitura e o contato com narrativas infantis desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Mais do que uma ferramenta pedagógica voltada à alfabetização, a literatura se constitui como uma prática formativa essencial, capaz de ampliar a compreensão de mundo e favorecer aprendizagens significativas. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a literatura infantil atua de forma integrada no desenvolvimento infantil, estimulando a linguagem, a imaginação, o pensamento simbólico e a construção de sentidos. Nesse processo, a criança não apenas decodifica histórias, mas interage com elas, interpreta significados e constrói relações com suas próprias experiências. As contribuições teóricas de Piaget (1975), Vygotsky (1998) e Wallon (2007) reforçam a relevância da literatura como elemento estruturante do desenvolvimento humano. Para Piaget, a construção do conhecimento ocorre por meio da interação com o meio, sendo a literatura um importante recurso de exploração simbólica. Vygotsky destaca a linguagem como instrumento de mediação social, evidenciando o papel da literatura na ampliação das funções psicológicas superiores. Wallon, por sua vez, enfatiza a indissociabilidade entre emoção e cognição, evidenciando como as narrativas literárias contribuem para o desenvolvimento afetivo da criança. Nesse sentido, a literatura na educação infantil ultrapassa a dimensão do ensino formal da leitura, constituindo-se como uma experiência estética, emocional e cognitiva que favorece o desenvolvimento integral da criança. Quando inserida de forma intencional e mediada pelo educador, torna-se uma poderosa ferramenta de aprendizagem e formação humana.

Entretanto, ainda se observa a necessidade de maior valorização da literatura no cotidiano escolar, garantindo práticas pedagógicas contínuas, planejadas e significativas. A mediação docente e a organização de ambientes leitores são fundamentais para que a literatura cumpra plenamente seu papel educativo. Dessa forma, conclui-se que a literatura infantil é indispensável para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis, contribuindo não apenas para o processo de alfabetização, mas para o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998. WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. São Paulo: Martins Fontes, 2007. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ENTRE PINCÉIS E EMOÇÕES: A ARTE COMO ESPAÇO DE ESCUTA E TRANSFORMAÇÃO

AUTOR: ARIANA BARBOSA DE JESUS

RESUMO

A arte constitui uma importante linguagem de expressão humana, possibilitando a manifestação de sentimentos, pensamentos e experiências que nem sempre encontram espaço na comunicação verbal. Nesse contexto, a arteterapia apresenta possibilidades de utilização de diferentes linguagens artísticas como recursos de expressão, acolhimento, criatividade e autoconhecimento. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a arte como espaço de escuta e transformação, destacando suas contribuições para a expressão emocional e para o desenvolvimento integral do sujeito. A discussão aborda o potencial de recursos como pintura, desenho, colagem, modelagem, música e outras formas de criação artística para favorecer a comunicação de emoções, a construção da autoestima e a ressignificação de experiências. Considera-se que a experiência artística pode criar espaços de liberdade e acolhimento, nos quais o indivíduo tenha condições de expressar aspectos de sua subjetividade e estabelecer novas relações consigo mesmo e com o outro. No contexto educacional, essas possibilidades também podem contribuir para práticas mais sensíveis e humanizadas, desde que sejam respeitadas as especificidades e os limites entre atividades pedagógicas com arte e intervenções próprias da arteterapia. Conclui-se que a arte possui significativo potencial como linguagem de expressão e experiência transformadora, podendo contribuir para processos de desenvolvimento, interação, criatividade e valorização da dimensão emocional do ser humano.

Palavras-chave: Arteterapia. Arte. Emoções. Expressão. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Art constitutes an important language of human expression, enabling the manifestation of feelings, thoughts, and experiences that do not always find space through verbal communication. In this context, art therapy offers possibilities for using different artistic languages as resources for expression, welcoming, creativity, and self-knowledge. This article aims to reflect on art as a space for listening and transformation, highlighting its contributions to emotional expression and the integral development of individuals. The discussion addresses the potential of resources such as painting, drawing, collage, modeling, music, and other forms of artistic creation to promote emotional communication, self-esteem development, and the re-signification of experiences. Artistic experiences can create spaces of freedom and acceptance in which individuals are able to express aspects of their subjectivity and establish new relationships with themselves and others. In the educational context, these possibilities can also contribute to more sensitive and humanized practices, provided that the specific purposes and boundaries between pedagogical activities involving art and professional art therapy interventions are respected. It is concluded that art has significant potential as a language of expression and transformative experience, contributing to processes of development, interaction, creativity, and appreciation of the emotional dimension of human beings.

Keywords: Art Therapy. Art. Emotions. Expression. Human Development.

INTRODUÇÃO

A arte acompanha a humanidade desde os seus primeiros registros, constituindo-se como uma das formas mais significativas de expressão, comunicação e representação da realidade. Antes mesmo do desenvolvimento de sistemas complexos de escrita, os seres humanos já utilizavam desenhos, pinturas, símbolos, sons, movimentos e outras manifestações para registrar experiências, comunicar acontecimentos e atribuir significados ao mundo. Ao longo da história, a arte passou a ocupar diferentes espaços e assumir múltiplas funções, relacionadas à cultura, à identidade, à comunicação, à educação e à expressão da subjetividade. Nesse sentido, a experiência artística não se limita à produção estética, podendo também constituir um importante caminho para a manifestação de sentimentos e emoções.

No cotidiano, nem sempre é possível traduzir em palavras aquilo que se sente. Medos, inseguranças, angústias, alegrias, desejos, conflitos e lembranças podem permanecer no campo da subjetividade, encontrando dificuldades para serem verbalizados. A utilização de diferentes linguagens artísticas pode ampliar as possibilidades de comunicação, permitindo que o indivíduo encontre outras maneiras de expressar aquilo que vivencia. O desenho, a pintura, a colagem, a modelagem, a música, a dança, a dramatização e outras formas de criação podem favorecer experiências nas quais sentimentos e pensamentos sejam representados de maneira simbólica e criativa.

É nesse contexto que a arteterapia ganha relevância como campo de práticas que utiliza recursos artísticos em processos de expressão e elaboração. A criação artística pode favorecer o contato do indivíduo com aspectos de sua própria subjetividade, possibilitando processos de reflexão, autoconhecimento e ressignificação. Mais do que valorizar o resultado final de uma produção, a perspectiva arteterapêutica considera o processo de criação, a experiência vivenciada e os significados que podem emergir durante a atividade. Dessa maneira, a arte pode tornar-se um espaço de escuta, acolhimento e construção de novos sentidos.

A relação entre arte e emoções apresenta especial importância no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Durante a infância, por exemplo, nem sempre a criança possui recursos linguísticos e emocionais suficientes para explicar claramente determinadas experiências. Por meio do brincar e das linguagens artísticas, ela pode comunicar percepções, desejos, sentimentos e acontecimentos que fazem parte de sua realidade. A produção artística, nesse sentido, pode constituir uma forma de comunicação que respeita as características próprias do desenvolvimento infantil e amplia as possibilidades de participação e expressão.

No contexto educacional, a valorização das linguagens artísticas também pode contribuir para a construção de ambientes mais acolhedores e sensíveis às necessidades dos sujeitos. A escola não deve ser compreendida apenas como espaço destinado à transmissão de conhecimentos, mas também como lugar de convivência, formação humana, construção de identidades e desenvolvimento de diferentes dimensões do indivíduo. Nesse sentido, experiências que envolvam criatividade, imaginação, sensibilidade e expressão podem contribuir para relações educativas mais significativas.

Entretanto, é necessário estabelecer uma distinção entre o uso pedagógico da arte e a arteterapia enquanto prática profissional. Atividades de desenho, pintura, música, teatro ou modelagem desenvolvidas pelo professor podem possuir objetivos educativos, culturais, expressivos e criativos, enquanto intervenções arteterapêuticas possuem finalidades específicas e devem ser conduzidas por profissionais devidamente preparados para essa atuação. Essa diferenciação é fundamental para que a arte seja utilizada de maneira ética, responsável e respeitosa, sem atribuir ao professor funções que não correspondem à sua formação profissional.

A arte, portanto, pode constituir uma ponte entre o mundo interno e o mundo externo, permitindo que experiências subjetivas encontrem formas simbólicas de manifestação. Ao criar, o sujeito experimenta materiais, cores, formas, sons e movimentos, podendo estabelecer relações entre aquilo que produz e aquilo que vivencia. Esse processo pode favorecer o reconhecimento das próprias emoções e contribuir para a construção de uma relação mais consciente consigo mesmo e com o outro.

A escuta também assume papel fundamental nesse processo. Escutar não significa apenas ouvir aquilo que é verbalizado, mas estar atento às diferentes formas pelas quais o sujeito se comunica. Uma produção artística pode revelar escolhas, preferências, interesses e formas particulares de perceber determinada experiência. Dessa maneira, olhar para a produção artística com sensibilidade significa reconhecer que existem diferentes maneiras de comunicar e que cada indivíduo possui seu próprio modo de construir significados.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo refletir sobre a arte como espaço de escuta e transformação, destacando as contribuições da arteterapia para os processos de expressão emocional, criatividade, autoconhecimento e desenvolvimento humano. Busca-se compreender como diferentes linguagens artísticas podem favorecer experiências de acolhimento e comunicação, bem como discutir as possibilidades de aproximação entre arte, educação e desenvolvimento emocional.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de ampliar a compreensão sobre práticas que valorizem a dimensão sensível do ser humano. Em uma sociedade marcada por diferentes desafios emocionais, relacionais e sociais, criar espaços nos quais os indivíduos possam expressar seus sentimentos de maneira segura e criativa constitui uma possibilidade importante de cuidado e humanização. Assim, refletir sobre a relação entre arte e emoções significa reconhecer que criar também pode ser uma forma de comunicar, elaborar, descobrir e transformar experiências.

A ARTE COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

A arte constitui uma linguagem que possibilita ao ser humano comunicar experiências, percepções e sentimentos por diferentes caminhos. Enquanto a linguagem verbal organiza pensamentos por meio das palavras, as linguagens artísticas permitem que conteúdos subjetivos sejam expressos por meio de imagens, cores, sons, movimentos, formas e símbolos. Essa característica amplia as possibilidades de comunicação e possibilita que cada indivíduo encontre maneiras próprias de exteriorizar aquilo que pensa e sente.

No processo de criação artística, não existe apenas a preocupação com o produto final. O próprio ato de criar pode proporcionar uma experiência significativa, na qual o indivíduo experimenta materiais, realiza escolhas, modifica suas produções e atribui significados ao que está construindo. Pintar uma imagem, desenhar uma situação, modelar uma figura ou produzir uma colagem pode representar uma experiência de descoberta e expressão, especialmente quando existe liberdade para criar sem a preocupação excessiva com padrões estéticos.

Nesse sentido, a arte pode favorecer uma comunicação que ultrapassa aquilo que é imediatamente verbalizado. Uma criança pode, por exemplo, representar por meio de um desenho uma situação que ainda não consegue explicar verbalmente. Um adolescente pode utilizar a música, a fotografia ou a escrita criativa para expressar sentimentos relacionados à sua identidade e às suas experiências. Um adulto pode encontrar na pintura ou na modelagem uma maneira de organizar simbolicamente pensamentos e emoções. Cada produção possui características singulares e pode assumir diferentes significados de acordo com a história e o contexto de quem a produz.

A valorização dessa dimensão expressiva exige uma postura de respeito diante da produção artística. Não cabe ao observador atribuir automaticamente um significado determinado a uma cor, forma ou desenho. O sentido da criação deve ser compreendido considerando a pessoa que produziu, suas experiências, sua cultura, seu contexto e, principalmente, aquilo que ela própria consegue atribuir à sua produção. A escuta sensível, portanto, é fundamental para evitar interpretações precipitadas e para valorizar a singularidade de cada sujeito.

A arte também pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Ao experimentar diferentes materiais e possibilidades, o indivíduo é convidado a tomar decisões, solucionar problemas, combinar elementos e construir novas formas de representação. Esse processo fortalece a autonomia e possibilita que a pessoa perceba que existem diferentes caminhos para lidar com uma mesma situação. A criatividade, dessa maneira, não se restringe ao campo artístico, podendo contribuir para diferentes dimensões da vida cotidiana.

Outro aspecto relevante está relacionado à possibilidade de construção de vínculos. Atividades artísticas realizadas individualmente ou em grupo podem favorecer a interação, a cooperação e o compartilhamento de experiências. Em ambientes educativos, por exemplo, propostas de criação coletiva podem proporcionar momentos de diálogo e convivência, permitindo que diferentes perspectivas sejam reconhecidas e valorizadas.

Assim, compreender a arte como linguagem significa reconhecer que o ser humano possui múltiplas formas de comunicar sua existência. O desenho, a pintura, a música, o teatro, a dança, a fotografia, a escultura e outras manifestações não são apenas produtos culturais ou atividades recreativas; podem constituir experiências por meio das quais o indivíduo estabelece relações consigo, com os outros e com o mundo.

3 ARTETERAPIA E EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES

A arteterapia parte da compreensão de que o processo criativo pode constituir um importante recurso para a expressão e elaboração de experiências. Diferentes materiais e linguagens artísticas podem ser utilizados de acordo com os objetivos da intervenção e com as características de cada pessoa.

O processo de criação possibilita experimentar, transformar, organizar e representar conteúdos que podem estar relacionados às emoções, às relações interpessoais, às experiências de vida e à percepção de si.

As emoções fazem parte da experiência humana e influenciam a maneira como as pessoas percebem situações, estabelecem relações e respondem aos acontecimentos cotidianos. Entretanto, reconhecer e expressar emoções nem sempre é uma tarefa simples.

Em determinadas situações, sentimentos podem permanecer pouco compreendidos ou serem manifestados de maneira indireta. A experiência artística pode oferecer um espaço simbólico para que esses conteúdos sejam representados e posteriormente elaborados com acompanhamento adequado.

Nesse processo, a criação artística não deve ser compreendida como uma técnica mecânica destinada a produzir determinado resultado emocional. Cada pessoa estabelece uma relação particular com os materiais e com a atividade proposta. Uma mesma experiência artística pode produzir significados completamente diferentes para indivíduos distintos. Por essa razão, a escuta e o respeito à singularidade são elementos essenciais.

A pintura, por exemplo, pode possibilitar a exploração de cores, formas e texturas. O desenho pode permitir a representação de pessoas, lugares, situações ou elementos imaginários. A modelagem pode envolver a transformação de materiais concretos em objetos simbólicos. A colagem possibilita selecionar, organizar e combinar diferentes imagens. A música pode mobilizar memórias, sensações e sentimentos, enquanto a dramatização pode favorecer a representação de situações e personagens.

O contato com essas linguagens pode contribuir para ampliar as possibilidades de expressão e favorecer experiências de autoconhecimento. Ao observar sua própria produção, o indivíduo pode identificar aspectos que despertam interesse, desconforto, lembranças ou questionamentos. Esse movimento pode abrir espaço para a reflexão e para a construção de novos significados sobre determinadas experiências.

Entretanto, é importante ressaltar que a arteterapia não deve ser reduzida a uma simples atividade artística. A intervenção arteterapêutica envolve objetivos e procedimentos próprios e deve ser conduzida dentro dos limites éticos e profissionais correspondentes.

Da mesma forma, uma atividade de arte realizada em uma escola pode favorecer expressão e bem-estar sem, por isso, ser denominada automaticamente de arteterapia.

Essa distinção permite valorizar tanto a arte enquanto experiência educativa quanto a arteterapia enquanto campo específico de intervenção. Em ambos os casos, porém, existe uma dimensão comum importante: a possibilidade de reconhecer o sujeito como alguém que possui diferentes formas de sentir, pensar, criar e comunicar-se.

4 A ARTE COMO ESPAÇO DE ESCUTA E ACOLHIMENTO

Escutar é uma atitude fundamental para a construção de relações humanas mais respeitosas. No contexto das experiências artísticas, a escuta pode ocorrer por meio da observação atenta, do diálogo e do reconhecimento das diferentes formas de expressão. Quando o indivíduo percebe que sua produção é valorizada e que seus sentimentos podem ser acolhidos sem julgamentos, cria-se um ambiente favorável à expressão.

A escuta sensível não significa interpretar ou diagnosticar a partir de uma produção artística. Significa reconhecer que aquilo que foi criado possui importância para quem o produziu e oferecer espaço para que a própria pessoa possa falar sobre sua experiência, quando desejar e quando houver condições para isso.

Na infância, essa postura é especialmente importante. Crianças podem utilizar desenhos, brincadeiras, histórias e outras linguagens para representar situações do cotidiano. O adulto precisa estar atento, evitando impor significados às produções infantis. Perguntas abertas, como “Você quer me contar sobre o que fez?” ou “O que essa pintura significa para você?”, podem favorecer o diálogo sem determinar previamente a resposta.

Essa perspectiva contribui para a construção de ambientes nos quais a criança seja reconhecida como sujeito capaz de produzir sentidos. A arte deixa de ser apenas uma atividade destinada à ocupação do tempo e passa a ser compreendida como uma experiência de expressão, participação e comunicação.

Em diferentes fases da vida, o acolhimento proporcionado por experiências artísticas também pode favorecer a percepção de que sentimentos diversos fazem parte da experiência humana. Alegria, tristeza, medo, raiva, insegurança, esperança e outras emoções podem encontrar formas simbólicas de manifestação. O importante é que o processo ocorra em um ambiente de respeito, liberdade e cuidado.

A arte, nesse sentido, pode funcionar como uma ponte entre aquilo que é vivido internamente e aquilo que pode ser compartilhado com o mundo. Entre pincéis, cores, formas, sons e movimentos, o indivíduo encontra possibilidades de construir narrativas sobre si e sobre suas experiências, transformando a criação em uma oportunidade de expressão e reflexão.

ARTETERAPIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano constitui um processo complexo, marcado por transformações que envolvem dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e subjetivas. Ao longo da vida, o indivíduo constrói conhecimentos, estabelece relações, desenvolve sua identidade e atribui significados às experiências vivenciadas. Nesse processo, as oportunidades de expressão e criação possuem papel importante, uma vez que permitem que a pessoa experimente diferentes formas de compreender a si mesma e o mundo ao seu redor.

A arteterapia pode contribuir para esse processo ao utilizar a criação artística como possibilidade de expressão e elaboração. O contato com diferentes materiais permite que o indivíduo experimente, escolha, transforme e produza. Essas ações aparentemente simples podem favorecer a autonomia, a percepção das próprias capacidades e a construção de uma relação mais positiva com o ato de criar.

Um aspecto importante está relacionado à liberdade de expressão. Em experiências artísticas que não estejam excessivamente condicionadas a modelos prontos, o sujeito pode realizar escolhas próprias e desenvolver uma produção singular. Essa liberdade pode contribuir para o fortalecimento da autoestima, pois possibilita perceber que sua maneira de criar possui valor e significado.

Na infância, essa dimensão assume especial relevância. Crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações, das brincadeiras, das explorações e das diferentes linguagens. A experiência artística pode ampliar essas possibilidades ao permitir que a criança explore materiais, movimentos, cores, sons e formas, construindo representações sobre aquilo que observa e vivencia.

O processo criativo também pode favorecer a capacidade de lidar com situações novas. Ao perceber que um desenho pode ser modificado, que uma pintura pode ganhar novas formas ou que diferentes materiais podem ser combinados, a criança experimenta possibilidades de transformação. Essa experiência pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura mais aberta diante de desafios e descobertas.

Na adolescência, as linguagens artísticas podem assumir outras características, relacionadas à construção da identidade, à necessidade de pertencimento e à expressão de experiências pessoais. Música, fotografia, desenho, escrita, teatro e outras manifestações podem constituir meios pelos quais os jovens elaboram questões relacionadas a si mesmos e às relações sociais.

Na vida adulta, a arte também pode representar um espaço de pausa e reflexão diante de uma rotina frequentemente marcada por responsabilidades. A criação artística pode proporcionar momentos de concentração, presença e contato consigo mesmo, favorecendo experiências de bem-estar e expressão.

Dessa maneira, a arteterapia pode ser compreendida dentro de uma perspectiva que valoriza o ser humano em sua integralidade. A criação não atua isoladamente sobre uma dimensão específica, mas pode mobilizar aspectos emocionais, cognitivos, sociais e relacionais, respeitando a singularidade e a trajetória de cada indivíduo.

6 ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA MAIS SENSÍVEL

A aproximação entre arte e educação possibilita repensar a escola como espaço de formação integral.

A educação envolve conhecimentos científicos e culturais, mas também relações, sentimentos, valores, identidades e formas de participação. Nesse contexto, as linguagens artísticas podem contribuir para experiências educativas que reconheçam diferentes maneiras de aprender e de expressar conhecimentos.

O trabalho pedagógico com arte pode favorecer experiências nas quais os estudantes tenham oportunidade de experimentar, criar e compartilhar suas produções. Ao invés de restringir a atividade artística à reprodução de modelos previamente estabelecidos, o professor pode criar situações que valorizem a investigação, a criatividade e a autonomia.

Essa perspectiva é especialmente importante porque cada estudante possui uma maneira própria de perceber, interpretar e representar a realidade. Uma mesma proposta pode resultar em produções completamente diferentes, e essa diversidade não deve ser compreendida como problema. Pelo contrário, ela pode constituir uma oportunidade para reconhecer diferentes perspectivas e modos de expressão.

A arte também pode favorecer a interdisciplinaridade. Uma produção artística pode estar relacionada à literatura, à história, às ciências, à língua portuguesa, à matemática ou a temas sociais contemporâneos. Ao estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, o estudante pode perceber que a aprendizagem não ocorre de maneira fragmentada, mas por meio de relações.

Nesse contexto, o professor exerce uma função essencial como mediador. Cabe a ele organizar espaços, selecionar materiais, propor experiências e garantir que os estudantes tenham oportunidade de participar. A mediação pedagógica deve incentivar a exploração e o diálogo, evitando transformar a produção artística em uma busca pelo “desenho perfeito” ou pela reprodução de um único padrão.

É importante, contudo, não confundir a utilização pedagógica das linguagens artísticas com a prática profissional da arteterapia. O professor pode desenvolver atividades de arte voltadas à expressão, criatividade, aprendizagem e convivência, mas não deve assumir funções terapêuticas para as quais não possui formação específica.

Quando houver necessidade de acompanhamento clínico ou terapêutico, é fundamental que sejam acionados os profissionais e serviços adequados.

Essa compreensão contribui para uma relação ética entre educação e arteterapia. A escola pode valorizar práticas artísticas que favoreçam expressão e acolhimento, ao mesmo tempo em que reconhece os limites de sua atuação. Assim, torna-se possível construir uma rede de cuidado na qual diferentes profissionais possam contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

CORES, FORMAS E MATERIAIS: EXPERIÊNCIAS QUE FAVORECEM A EXPRESSÃO

Um dos elementos que tornam as experiências artísticas significativas é a diversidade de materiais disponíveis. Cada recurso oferece possibilidades particulares de exploração e pode despertar diferentes formas de interação. Tintas, lápis, giz, argila, papéis, tecidos, elementos naturais, fotografias e materiais recicláveis podem ser utilizados em propostas de criação, considerando-se os objetivos e o público envolvido.

A pintura, por exemplo, permite explorar cores, misturas, movimentos e diferentes formas de aplicação. O indivíduo pode utilizar pincéis, esponjas, os próprios dedos ou outros instrumentos, experimentando diferentes marcas e texturas. O processo pode proporcionar uma experiência sensorial e favorecer a liberdade de criação.

O desenho, por sua vez, pode constituir uma linguagem acessível e presente em diferentes fases da vida. Desenhar possibilita representar objetos concretos, pessoas, lugares, acontecimentos ou elementos imaginários. Mais importante do que avaliar tecnicamente a produção é possibilitar que o sujeito tenha liberdade para criar e falar sobre aquilo que produziu, caso deseje.

A modelagem também oferece experiências significativas. Ao manipular argila ou massa, o indivíduo percebe transformações concretas no material: apertar, alongar, unir, separar, modificar e reconstruir. Esse caráter maleável pode tornar a experiência especialmente interessante para propostas que valorizem processos de transformação.

A colagem possibilita selecionar imagens, palavras, texturas e diferentes elementos para construir uma composição. Essa atividade envolve escolhas e organização, podendo estimular a criatividade e a reflexão sobre os elementos selecionados.

O PAPEL DO ACOLHIMENTO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

Nenhuma experiência artística pode ser considerada verdadeiramente acolhedora quando ocorre em um ambiente marcado por julgamentos, comparações ou imposições. O processo de criação necessita de espaço para a experimentação e para o erro. Transformar significa também poder modificar aquilo que foi produzido, começar novamente e descobrir novas possibilidades.

O acolhimento envolve reconhecer o sujeito em sua singularidade. Significa compreender que cada pessoa possui uma história, uma cultura, experiências e formas próprias de interpretar o mundo. Nesse sentido, a experiência artística deve respeitar diferentes repertórios culturais e evitar a imposição de padrões únicos de beleza, comportamento ou expressão.

A transformação proporcionada pela arte também não precisa ser compreendida como algo imediato ou extraordinário. Muitas vezes, ela ocorre em pequenos movimentos: uma criança que se sente mais segura para mostrar seu desenho; um estudante que encontra coragem para compartilhar uma produção; uma pessoa que descobre uma nova forma de expressar aquilo que sente; ou um grupo que aprende a respeitar diferentes maneiras de criar.

Essas experiências demonstram que a arte pode produzir transformações tanto individuais quanto coletivas. No plano individual, pode favorecer expressão, criatividade e reflexão. No plano coletivo, pode estimular diálogo, respeito à diversidade, cooperação e construção de vínculos.

Por isso, pensar a arte como espaço de escuta significa compreender que a transformação não está apenas na obra produzida, mas principalmente na experiência vivenciada durante o processo. Entre pincéis, cores, formas, texturas e emoções, o sujeito pode encontrar possibilidades de expressão que ampliem sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo

PRÁTICAS ARTETERAPÊUTICAS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

As práticas arteterapêuticas podem envolver diferentes linguagens e recursos artísticos, escolhidos de acordo com as características, necessidades e objetivos de cada processo. Desenho, pintura, modelagem, colagem, fotografia, música, dança, expressão corporal, dramatização e escrita podem constituir possibilidades de criação e comunicação. A escolha do recurso não deve ocorrer de maneira padronizada, mas considerar a singularidade de cada pessoa e a forma como ela estabelece relação com determinada linguagem.

Um dos princípios importantes da experiência arteterapêutica é valorizar o processo de criação. A produção artística não precisa apresentar qualidade técnica ou seguir padrões estéticos. O foco está na experiência proporcionada pela criação e nos sentidos que podem ser construídos pelo indivíduo durante esse percurso. Dessa forma, o fazer artístico pode tornar-se uma oportunidade de experimentação, reflexão e expressão.

A utilização de materiais também pode favorecer experiências sensoriais. O contato com diferentes texturas, temperaturas, consistências e possibilidades de manipulação pode ampliar a percepção corporal e a relação com o ambiente. Em determinadas propostas, a exploração dos materiais pode ser mais importante do que a produção de uma obra finalizada.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de trabalhar individualmente ou em grupo. Em experiências individuais, pode haver maior espaço para concentração e reflexão pessoal. Em atividades coletivas, a criação pode favorecer interação, cooperação e compartilhamento. A escolha entre essas modalidades deve considerar os objetivos da intervenção e as características do público.

A prática arteterapêutica exige, entretanto, planejamento, responsabilidade e conhecimento profissional. Não basta disponibilizar materiais artísticos e solicitar que uma pessoa desenhe ou pinte para que determinada atividade seja considerada arteterapia. A atuação profissional envolve fundamentação teórica, formação específica, compreensão dos processos envolvidos e respeito aos princípios éticos.

Nesse sentido, é necessário evitar interpretações simplistas das produções. Uma determinada cor ou imagem não possui necessariamente um significado universal. A compreensão da produção precisa considerar o contexto e, principalmente, a perspectiva da própria pessoa. A escuta deve prevalecer sobre interpretações automáticas.

ARTETERAPIA, AUTOESTIMA E AUTOCONHECIMENTO

A relação do indivíduo com sua própria produção pode contribuir para processos de autoconhecimento. Ao criar, experimentar e observar aquilo que produziu, a pessoa pode entrar em contato com aspectos de sua experiência que anteriormente não haviam sido percebidos com clareza. A produção artística pode, assim, tornar-se um objeto de reflexão.

A autoestima também pode ser fortalecida quando o sujeito percebe sua capacidade de criar e transformar. Em experiências nas quais não existe uma única resposta correta, a pessoa pode experimentar maior liberdade para fazer escolhas. Essa autonomia pode favorecer a percepção de competência e valorização pessoal.

Para crianças, essa experiência pode ser especialmente significativa. Quando o adulto valoriza o processo e não apenas o resultado estético, a criança percebe que sua produção possui importância. Frases de incentivo, perguntas abertas e disponibilidade para ouvir podem contribuir para que ela desenvolva confiança em sua capacidade de expressão.

É importante, porém, evitar elogios excessivamente centrados no resultado ou comparações entre produções. Dizer que uma criança é “melhor” porque desenha de determinada maneira pode produzir uma relação competitiva com a arte. O mais significativo é reconhecer o esforço, a criatividade, as escolhas e a singularidade da produção.

No caso de adolescentes e adultos, as experiências artísticas podem favorecer reflexões relacionadas à identidade, às relações e aos projetos de vida. A criação pode oferecer uma linguagem simbólica para representar desejos, conflitos, memórias e perspectivas de futuro.

O autoconhecimento, nesse sentido, não ocorre necessariamente por meio da interpretação de uma obra, mas pode surgir do próprio processo de criação e das conversas que se estabelecem a partir dele. Criar pode possibilitar perguntas sobre si mesmo e abrir caminhos para novas compreensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a arte ultrapassa a dimensão estética e pode constituir uma importante linguagem de expressão, comunicação e construção de sentidos. Por meio de diferentes manifestações artísticas, o indivíduo encontra possibilidades de exteriorizar sentimentos, pensamentos, experiências e percepções que nem sempre conseguem ser expressos por meio das palavras.

A arteterapia, nesse contexto, apresenta possibilidades significativas ao utilizar o processo criativo como espaço de expressão, acolhimento, reflexão e autoconhecimento. O desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a música e outras linguagens podem favorecer experiências nas quais o sujeito tenha oportunidade de criar, experimentar e atribuir significados às próprias vivências. Entretanto, é fundamental respeitar os limites entre o uso pedagógico da arte e a atuação arteterapêutica profissional.

No âmbito educacional, as experiências artísticas podem contribuir para uma prática mais sensível e humanizada, valorizando a criatividade, a autonomia, a diversidade e as diferentes formas de comunicação. Para as crianças, especialmente, a arte pode constituir um importante meio de expressão, permitindo que sentimentos e percepções sejam compartilhados de maneira espontânea e significativa.

Conclui-se, portanto, que a arte pode ser compreendida como um espaço de escuta e transformação. Ao criar, o sujeito não apenas produz algo, mas também experimenta possibilidades, estabelece relações e pode construir novos significados para suas experiências. Dessa forma, entre pincéis, cores, formas e emoções, a arte revela seu potencial para favorecer processos de expressão, acolhimento e desenvolvimento humano, contribuindo para relações mais sensíveis, respeitosas e conscientes.

REFERÊNCIAS

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

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

COLI, Jorge. O que é arte. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Ernst. A necessidade da arte. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PHILIPPINI, Angela. Arteterapia: métodos, projetos e processos. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

PHILIPPINI, Angela. Para entender arteterapia: cartografias da coragem. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A imaginação e a arte na infância. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA: ENGAJAMENTO, MOTIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

AUTOR: STEPHANIE GOMES DA ROCHA

RESUMO

A gamificação no ensino da Matemática apresenta-se como uma estratégia pedagógica capaz de ampliar o envolvimento dos estudantes e favorecer a construção de conhecimentos por meio de experiências interativas, desafiadoras e significativas. A utilização de elementos característicos dos jogos, como pontuação, níveis, desafios, recompensas e cooperação, pode contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas, estimulando a participação, a autonomia e o interesse dos alunos pelos conteúdos matemáticos. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições da gamificação para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, considerando suas possibilidades pedagógicas, seus benefícios para o desenvolvimento do raciocínio lógico e os desafios relacionados à sua implementação no ambiente escolar. A discussão fundamenta-se em concepções educacionais que valorizam a participação ativa dos estudantes, a resolução de problemas e a mediação do professor na construção do conhecimento. A gamificação pode favorecer a aprendizagem de conceitos matemáticos ao proporcionar situações que exigem reflexão, elaboração de estratégias, tomada de decisões e análise de resultados. Entretanto, sua utilização requer planejamento pedagógico, objetivos de aprendizagem bem definidos e atenção às diferentes necessidades dos estudantes, evitando que a competição e as recompensas se sobreponham à compreensão dos conteúdos. Conclui-se que a gamificação, quando integrada de maneira intencional ao planejamento docente, constitui uma possibilidade metodológica relevante para fortalecer o interesse pela Matemática, diversificar as práticas educativas e contribuir para uma aprendizagem mais participativa, contextualizada e significativa.

Palavras-chave: Gamificação. Ensino da Matemática. Aprendizagem significativa. Jogos pedagógicos. Prática docente.

ABSTRACT

Gamification in Mathematics teaching is a pedagogical strategy that can increase student engagement and promote knowledge construction through interactive, challenging, and meaningful learning experiences. The use of game-related elements, such as points, levels, challenges, rewards, and cooperation, can make lessons more dynamic, encouraging participation, autonomy, and students' interest in mathematical content. In this context, this article aims to discuss the contributions of gamification to the teaching and learning process in Mathematics, considering its pedagogical possibilities, its benefits for the development of logical reasoning, and the challenges associated with its implementation in the school environment. The discussion is based on educational approaches that value active student participation, problem-solving, and the teacher's role in facilitating knowledge construction. Gamification can support the learning of mathematical concepts by providing situations that require reflection, strategy development, decision-making, and analysis of results. However, its implementation requires pedagogical planning, clearly defined learning objectives, and attention to students' different needs, ensuring that competition and rewards do not overshadow the understanding of mathematical content. It is concluded that gamification, when intentionally integrated into teaching practices, represents a relevant methodological approach to strengthening students' interest in Mathematics, diversifying educational practices, and promoting more participatory, contextualized, and meaningful learning.

Keywords: Gamification. athematics TeacMhing. Meaningful Learning. Educational Games. Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, uma vez que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolver problemas, da autonomia intelectual e da compreensão de situações presentes no cotidiano. Apesar de sua importância para a formação humana e para a participação social, a Matemática ainda é percebida por muitos alunos como uma disciplina complexa, marcada pela memorização de fórmulas, pela repetição de exercícios e pela dificuldade de compreender determinados conceitos. Diante dessa realidade, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas e buscar estratégias que favoreçam uma aprendizagem mais participativa, contextualizada e significativa. Nesse cenário, a gamificação apresenta-se como uma possibilidade metodológica capaz de aproximar os conteúdos matemáticos das experiências dos estudantes.

A gamificação consiste na utilização de elementos característicos dos jogos em contextos que não são necessariamente jogos, com a finalidade de estimular o envolvimento, a participação e a motivação dos indivíduos. No ambiente escolar, essa estratégia pode incorporar desafios, missões, pontuações, níveis de progressão, recompensas simbólicas e atividades colaborativas ao planejamento das aulas. Sua aplicação não se limita ao uso de recursos tecnológicos ou plataformas digitais, podendo ocorrer por meio de jogos de tabuleiro, cartões, trilhas matemáticas, competições cooperativas e situações-problema organizadas de maneira lúdica. Dessa forma, a gamificação amplia as possibilidades de intervenção docente e permite diversificar as experiências de aprendizagem, respeitando os objetivos curriculares e as necessidades dos estudantes.

No ensino da Matemática, a utilização de estratégias gamificadas pode contribuir para a compreensão de conceitos relacionados às operações fundamentais, à geometria, às frações, à proporcionalidade e ao raciocínio lógico. Ao participar de desafios que exigem a interpretação de informações, a elaboração de estratégias e a tomada de decisões, o estudante assume uma posição mais ativa na construção do conhecimento. O erro, nesse contexto, pode ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, permitindo a revisão de procedimentos e a busca por novas soluções. Entretanto, para que essas experiências produzam resultados educacionais relevantes, é indispensável que as atividades estejam articuladas aos conteúdos curriculares e sejam

acompanhadas pela mediação intencional do professor.

A gamificação também possibilita discutir o papel do docente na organização de ambientes de aprendizagem que valorizem a curiosidade, a investigação e a cooperação. Em vez de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de informações, o professor atua como orientador do processo, propondo desafios adequados, acompanhando as dificuldades e oferecendo intervenções que favoreçam o avanço dos estudantes. Essa perspectiva exige planejamento, seleção criteriosa dos recursos e avaliação contínua das aprendizagens. Além disso, é necessário considerar que os alunos apresentam diferentes ritmos, experiências e formas de participação, de modo que as propostas gamificadas devem contemplar a inclusão e evitar que a competição excessiva provoque constrangimentos ou desmotivação.

A relevância dessa discussão está relacionada à necessidade de construir práticas pedagógicas que aproximem os conhecimentos matemáticos da realidade dos estudantes e contribuam para superar concepções negativas sobre a disciplina. Quando planejada com intencionalidade educativa, a gamificação pode favorecer o interesse, a interação entre colegas e o desenvolvimento de competências necessárias à resolução de problemas. Contudo, sua utilização não deve ser entendida como solução automática para todas as dificuldades de aprendizagem, mas como uma estratégia que precisa estar integrada a outras metodologias e aos objetivos educacionais.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da gamificação para o ensino e a aprendizagem da Matemática, destacando suas possibilidades pedagógicas, seus efeitos sobre o engajamento dos estudantes e os desafios encontrados em sua implementação no contexto escolar. Busca-se, ainda, refletir sobre a importância do planejamento docente e da escolha de atividades que priorizem a compreensão conceitual, a participação e a construção coletiva do conhecimento. Dessa maneira, pretende-se contribuir para o debate sobre práticas educativas inovadoras, capazes de tornar o ensino da Matemática mais acessível, dinâmico e significativo, sem perder de vista o rigor dos conteúdos e a finalidade formativa da educação.

DESENVOLVIMENTO

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A gamificação no contexto educacional representa uma possibilidade de reorganizar as experiências de ensino e aprendizagem a partir da incorporação de elementos presentes nos jogos. Essa abordagem busca estimular a participação dos estudantes, favorecer o envolvimento com os conteúdos e criar situações nas quais aprender se torne uma experiência desafiadora e significativa. No ensino da Matemática, sua utilização pode contribuir para modificar a relação dos alunos com a disciplina, especialmente quando as atividades são planejadas para superar práticas centradas exclusivamente na exposição oral, na memorização de regras e na resolução repetitiva de exercícios. Entretanto, é importante compreender que gamificar uma aula não significa simplesmente introduzir brincadeiras, distribuir pontos ou oferecer prêmios, mas organizar experiências pedagógicas com objetivos de aprendizagem claramente definidos.

De acordo com Kapp (2012), a gamificação envolve a utilização de elementos, técnicas e mecanismos dos jogos para promover o envolvimento e favorecer a aprendizagem em diferentes contextos. Essa perspectiva permite compreender que desafios, regras, feedback, progressão e participação podem ser incorporados às atividades escolares para estimular o interesse dos estudantes. Na Matemática, esses elementos podem aparecer em missões envolvendo cálculos, desafios de raciocínio lógico, percursos geométricos, resolução de problemas e atividades de investigação. O propósito central deve ser a aprendizagem dos conteúdos, de modo que cada etapa da experiência esteja relacionada às habilidades que se pretende desenvolver.

A organização de atividades gamificadas exige que o professor considere os conhecimentos prévios dos estudantes, as dificuldades identificadas e os objetivos estabelecidos para cada aula. Uma atividade que envolva operações matemáticas, por exemplo, pode ser estruturada como uma missão na qual os alunos precisam solucionar problemas para avançar pelas etapas. Nesse processo, os participantes são incentivados a interpretar enunciados, selecionar estratégias, realizar cálculos e verificar se os resultados encontrados são coerentes. Assim, a aprendizagem deixa de se limitar à obtenção de respostas corretas e passa a contemplar também os caminhos utilizados para solucionar as situações propostas.

A contribuição da gamificação pode ser compreendida em articulação com as ideias de Vygotsky (2007), que destaca a importância das interações sociais e da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Embora sua teoria não tenha sido formulada especificamente para explicar a gamificação contemporânea, seus princípios ajudam a compreender como atividades colaborativas podem favorecer a aprendizagem. Ao trabalhar em equipes, os estudantes têm oportunidades de compartilhar conhecimentos, explicar procedimentos, comparar estratégias e construir soluções coletivamente. O professor, por sua vez, pode intervir para esclarecer conceitos, formular perguntas e oferecer orientações que contribuam para a ampliação das capacidades dos alunos.

Outro aspecto relevante é a relação entre gamificação e resolução de problemas. A aprendizagem matemática requer mais do que a aplicação mecânica de fórmulas: envolve compreender situações, identificar informações, formular hipóteses e avaliar resultados. Quando os desafios são elaborados de maneira adequada, os estudantes podem desenvolver maior disposição para investigar diferentes possibilidades e persistir diante das dificuldades. A presença de objetivos intermediários e devolutivas durante as atividades permite acompanhar o progresso, identificar equívocos e reorganizar estratégias. Desse modo, o erro pode ser tratado como uma oportunidade de reflexão, em vez de ser compreendido apenas como fracasso.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) valoriza o desenvolvimento do raciocínio, da representação, da comunicação e da argumentação matemática, além da capacidade de enfrentar situações-problema em diferentes contextos. As propostas gamificadas podem contribuir para essas aprendizagens quando articuladas às competências e habilidades previstas no currículo. Jogos de percurso podem explorar sequências numéricas; desafios com figuras podem favorecer a identificação de propriedades geométricas; e missões contextualizadas podem trabalhar medidas, proporcionalidade e operações fundamentais. O recurso escolhido, entretanto, deve ser adequado à faixa etária, ao conteúdo e às condições de participação da turma.

É necessário considerar, ainda, que a gamificação não produz resultados positivos de maneira automática. Atividades excessivamente competitivas podem desestimular alunos que apresentam dificuldades ou transformar a aprendizagem em uma busca exclusiva por pontos e recompensas. Por essa razão, estratégias cooperativas, metas individuais de progresso e diferentes formas de participação podem tornar as experiências mais inclusivas. O professor precisa observar se os estudantes estão realmente compreendendo os conceitos matemáticos e não apenas cumprindo tarefas para avançar no jogo.

Portanto, a gamificação constitui uma possibilidade pedagógica relevante quando fundamentada em objetivos claros, planejamento consistente e avaliação contínua. Sua contribuição para o ensino da Matemática depende da articulação entre os elementos lúdicos e o conhecimento científico, garantindo que o envolvimento dos estudantes esteja associado à compreensão dos conteúdos. Ao promover desafios significativos, interação e reflexão, essa abordagem pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e favorecer uma relação mais positiva dos alunos com a Matemática.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO

A motivação dos estudantes constitui um dos aspectos importantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, especialmente em disciplinas que exigem interpretação, concentração, raciocínio lógico e aplicação de conhecimentos em diferentes situações. No ensino da Matemática, muitos alunos demonstram insegurança diante de desafios que envolvem cálculos, fórmulas e resolução de problemas, o que pode comprometer sua participação nas aulas e a construção de novos conhecimentos. Nesse contexto, a gamificação apresenta possibilidades para organizar experiências educativas que despertem a curiosidade, incentivem a participação e favoreçam o envolvimento dos estudantes com os conteúdos matemáticos. Por meio de desafios progressivos, objetivos definidos e devolutivas frequentes, essa estratégia pode contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem mais estimulante.

A motivação proporcionada pelas atividades gamificadas está relacionada à maneira como os desafios são organizados e apresentados aos estudantes. Quando uma atividade possui objetivos compreensíveis, regras bem definidas e níveis de dificuldade adequados, os alunos podem perceber com maior clareza seus avanços e identificar aspectos que precisam ser aprimorados.

A utilização de missões matemáticas, por exemplo, permite organizar conteúdos em etapas, nas quais cada problema resolvido representa uma oportunidade de aprofundar conhecimentos. Entretanto, é fundamental que a motivação não dependa exclusivamente de recompensas externas, como medalhas, pontuações ou prêmios. O interesse pela aprendizagem também deve ser estimulado pela descoberta, pela satisfação de compreender um conceito e pela possibilidade de utilizar o conhecimento para resolver situações significativas.

Nesse sentido, as contribuições de Ausubel (2003) para a compreensão da aprendizagem significativa são relevantes para a discussão. Segundo essa perspectiva, a aprendizagem torna-se significativa quando os novos conhecimentos se relacionam de maneira substantiva com aquilo que o estudante já sabe. A gamificação pode favorecer esse processo quando os desafios propostos estabelecem conexões entre os conteúdos matemáticos e as experiências cotidianas dos alunos. Atividades envolvendo compras, medidas, organização de objetos, distribuição de quantidades e interpretação de informações podem tornar os conceitos mais próximos da realidade. Dessa forma, os estudantes têm oportunidades de mobilizar conhecimentos prévios e compreender a utilidade da Matemática em diferentes contextos.Outro benefício potencial da gamificação está relacionado ao desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolver problemas. Ao participar de desafios que exigem a identificação de padrões, a comparação de informações e a elaboração de estratégias, o estudante é incentivado a pensar de maneira organizada e a justificar suas escolhas. Uma atividade envolvendo sequências numéricas, por exemplo, pode solicitar que os participantes descubram uma regularidade e expliquem o procedimento utilizado para encontrar os próximos elementos. Da mesma forma, desafios geométricos podem estimular a observação de formas, a comparação de propriedades e a construção de representações. Essas experiências contribuem para ampliar as oportunidades de argumentação matemática, desde que o professor incentive a explicação dos procedimentos e não apenas a apresentação das respostas.

A interação entre os estudantes também representa uma dimensão importante das práticas gamificadas. Em atividades colaborativas, os participantes podem dividir responsabilidades, compartilhar estratégias e discutir diferentes possibilidades de resolução. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação, cooperação e respeito às ideias dos colegas. Além disso, permite que o professor observe como os alunos pensam, quais dificuldades enfrentam e de que maneira mobilizam os conhecimentos adquiridos. Ao acompanhar essas interações, o docente pode realizar intervenções pedagógicas mais adequadas, propor novos desafios e oferecer apoio aos estudantes que necessitam de maior acompanhamento.

Entretanto, a utilização da gamificação exige atenção às diferenças individuais presentes na sala de aula. Nem todos os estudantes se sentem motivados pelos mesmos recursos, e atividades baseadas exclusivamente na competição podem provocar ansiedade, frustração ou sentimento de incapacidade. Por essa razão, é importante estabelecer propostas que valorizem o progresso individual, a cooperação e a diversidade de estratégias. A avaliação deve considerar não apenas a quantidade de pontos conquistados, mas também a compreensão dos conceitos, a participação, o esforço, a capacidade de argumentação e a evolução demonstrada ao longo das atividades. Essa perspectiva contribui para que o ambiente gamificado seja acolhedor e comprometido com a aprendizagem de todos.

O professor exerce papel essencial na mediação dessas experiências, pois é responsável por selecionar os conteúdos, estabelecer os objetivos, organizar os desafios e acompanhar os resultados. A escolha de uma atividade deve partir das necessidades pedagógicas identificadas, evitando a utilização de jogos apenas como forma de entretenimento ou preenchimento do tempo escolar. Após a realização dos desafios, momentos de discussão coletiva podem ajudar os alunos a analisar os procedimentos utilizados, comparar soluções e sistematizar os conceitos matemáticos envolvidos. Essa etapa é fundamental para relacionar a experiência lúdica ao conhecimento formal e verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados.

Portanto, a gamificação pode contribuir para a motivação e o desenvolvimento do raciocínio matemático quando utilizada de maneira planejada, inclusiva e articulada ao currículo. Seu potencial não está simplesmente em transformar exercícios em jogos, mas em criar situações nas quais os estudantes sejam estimulados a investigar, argumentar, colaborar e construir conhecimentos. Dessa maneira, a estratégia pode favorecer uma participação mais ativa nas aulas e fortalecer a compreensão da Matemática como uma área de conhecimento presente na vida cotidiana e fundamental para o desenvolvimento intelectual e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação no ensino da Matemática apresenta-se como uma possibilidade pedagógica relevante para diversificar as práticas educativas, estimular o envolvimento dos estudantes e favorecer a construção de conhecimentos de maneira participativa e significativa. Ao longo deste artigo, discutiu-se como a incorporação de elementos dos jogos ao planejamento das aulas pode contribuir para tornar os conteúdos matemáticos mais acessíveis, desafiadores e próximos das experiências cotidianas dos alunos. Nesse sentido, a utilização de missões, desafios, pontuações, atividades colaborativas e diferentes níveis de progressão pode ampliar as oportunidades de participação e estimular o interesse pela aprendizagem.

A discussão desenvolvida também evidenciou que a gamificação pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolução de problemas, da autonomia e da interação entre os estudantes. Ao participar de atividades que exigem interpretação, elaboração de estratégias, tomada de decisões e análise de resultados, o aluno assume uma posição mais ativa no processo de aprendizagem. Além disso, as experiências gamificadas podem contribuir para ressignificar o erro, compreendendo-o como parte do percurso de construção do conhecimento e como uma oportunidade para rever procedimentos, identificar dificuldades e buscar novas soluções.

Entretanto, é importante destacar que a gamificação não deve ser considerada uma solução isolada para os desafios relacionados ao ensino da Matemática. Sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica, da qualidade do planejamento, da adequação das atividades aos objetivos curriculares e da mediação realizada pelo professor. A simples utilização de jogos ou recompensas não garante a compreensão dos conteúdos, sendo necessário promover momentos de reflexão, sistematização e avaliação das aprendizagens. Dessa forma, os elementos lúdicos precisam estar articulados ao conhecimento matemático, evitando que a competição ou a conquista de pontos se tornem mais importantes do que o desenvolvimento das habilidades previstas.

Outro aspecto fundamental refere-se à inclusão e ao respeito às diferenças individuais. Os estudantes apresentam ritmos, conhecimentos prévios e necessidades distintas, o que exige propostas flexíveis e diversificadas. A organização de desafios cooperativos, a valorização do progresso individual e a oferta de diferentes possibilidades de participação podem contribuir para a construção de um ambiente mais acolhedor e favorável à aprendizagem. Cabe ao professor observar as respostas dos alunos, identificar dificuldades e realizar intervenções que garantam oportunidades de participação e desenvolvimento para todos.

Conclui-se que a gamificação, quando planejada de maneira consciente e integrada às práticas pedagógicas, pode contribuir para fortalecer o ensino da Matemática e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Sua utilização favorece a criação de situações educativas que estimulam a curiosidade, a investigação, a cooperação e a resolução de problemas, aproximando os estudantes dos conhecimentos matemáticos. Portanto, investir na formação docente e no planejamento de experiências gamificadas representa uma possibilidade de aprimorar o trabalho pedagógico e promover uma educação mais dinâmica, inclusiva e significativa. A construção de uma relação positiva com a Matemática depende de práticas que reconheçam o estudante como sujeito ativo, valorizem suas experiências e ofereçam condições para que o conhecimento seja compreendido, aplicado e desenvolvido continuamente.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 out. 2026.

KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

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

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A IDENTIDADE ESCOLAR

AUTOR: LUCIANO RODRIGO GIMENES NEIVA

RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui um instrumento fundamental para a organização do trabalho educativo e para a construção da identidade das instituições escolares. Sua elaboração possibilita definir objetivos, estabelecer prioridades e orientar as ações pedagógicas de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Além disso, o documento favorece a participação democrática de gestores, professores, estudantes, funcionários e famílias na definição dos caminhos que a escola pretende seguir. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do Projeto Político-Pedagógico para a identidade escolar, destacando sua contribuição para o planejamento, a gestão democrática e a melhoria da qualidade do ensino. A discussão aborda o PPP como instrumento coletivo de planejamento, sua relação com a realidade educacional e os desafios enfrentados em sua elaboração e implementação. Compreende-se que esse documento não deve ser tratado apenas como uma exigência administrativa, mas como uma referência dinâmica que orienta as decisões e fortalece o compromisso institucional com a aprendizagem. Conclui-se que a construção participativa e a avaliação contínua do Projeto Político-Pedagógico contribuem para consolidar a identidade escolar, ampliar o envolvimento da comunidade e promover uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Identidade escolar. Gestão democrática. Planejamento educacional. Comunidade escolar.

ABSTRACT

The Political-Pedagogical Project (PPP) is a fundamental instrument for organizing educational work and building the identity of school institutions. Its development makes it possible to define objectives, establish priorities, and guide pedagogical actions according to the needs of the school community. Furthermore, the document encourages the democratic participation of school administrators, teachers, students, staff members, and families in defining the institution's educational goals. This article aims to analyze the importance of the Political-Pedagogical Project for school identity, highlighting its contributions to planning, democratic management, and the improvement of educational quality. The discussion addresses the PPP as a collective planning instrument, its relationship with the educational context, and the challenges involved in its development and implementation. The project should not be treated merely as an administrative requirement, but as a dynamic reference that guides decisions and strengthens the institution's commitment to learning. It is concluded that the participatory development and continuous evaluation of the Political-Pedagogical Project contribute to strengthening school identity, increasing community involvement, and promoting democratic, inclusive, and socially responsible education.

Keywords: Political-Pedagogical Project. School identity. Democratic management. Educational planning. School community.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa um instrumento essencial para a organização das instituições escolares, pois estabelece princípios, objetivos e diretrizes que orientam o desenvolvimento das atividades educativas. Sua importância está relacionada à possibilidade de construir uma identidade institucional que expresse os valores, as necessidades e as expectativas da comunidade escolar. Dessa maneira, o PPP contribui para que as ações pedagógicas sejam planejadas de forma coerente com a realidade educacional.

A construção desse documento exige a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, incluindo gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias. Essa participação fortalece a gestão democrática e possibilita que diferentes perspectivas sejam consideradas na definição das prioridades escolares. Além disso, favorece o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento, estimulando o compromisso coletivo com os objetivos estabelecidos pela instituição.

Entretanto, para que o Projeto Político-Pedagógico cumpra sua função, é necessário que ultrapasse o caráter burocrático e seja efetivamente incorporado ao cotidiano escolar. Sua elaboração deve estar fundamentada na análise da realidade institucional, considerando os desafios relacionados à aprendizagem, à inclusão, à convivência e à participação da comunidade. Da mesma forma, sua avaliação periódica permite identificar necessidades de mudança e estabelecer novas estratégias de atuação.

Nesse contexto, o PPP constitui uma referência para o planejamento pedagógico e para a organização das práticas educativas. Quando construído coletivamente e revisado continuamente, contribui para fortalecer a autonomia escolar, orientar as decisões da gestão e promover maior articulação entre os objetivos institucionais e as necessidades dos estudantes.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância do Projeto Político-Pedagógico para a construção da identidade escolar, destacando sua contribuição para a gestão democrática, o planejamento educacional e a melhoria da qualidade do ensino. Busca-se compreender também os desafios relacionados à sua implementação e a necessidade de participação efetiva da comunidade na construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem.

Torne o objetivo mais específicoAcrescente a metodologia do artigo

DESENVOLVIMENTO

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO EXPRESSÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR

O Projeto Político-Pedagógico constitui um documento fundamental para a construção da identidade escolar, pois expressa os princípios, os valores e os objetivos que orientam as ações educativas de uma instituição. Por meio dele, a escola define sua concepção de educação, estabelece prioridades e organiza estratégias para atender às necessidades da comunidade. Dessa forma, o PPP representa um instrumento que articula as dimensões pedagógica, administrativa e social do trabalho educativo.

A identidade escolar é construída a partir das experiências, das relações e das características presentes no cotidiano institucional. Cada escola possui uma realidade específica, marcada pelo contexto social, cultural e econômico em que está inserida. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico deve considerar essas particularidades, evitando a reprodução de propostas genéricas que não correspondam às necessidades dos estudantes e das famílias.

A elaboração do documento também possibilita estabelecer objetivos comuns entre os profissionais da educação. Quando os professores e gestores participam de sua construção, tornam-se mais conscientes das metas institucionais e das responsabilidades necessárias para alcançá-las. Essa participação favorece a coerência entre o planejamento, as práticas pedagógicas e os princípios que fundamentam a proposta educativa.

Além disso, o PPP contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Ao reconhecer diferentes experiências e valorizar a participação coletiva, a instituição amplia as possibilidades de desenvolver relações baseadas no diálogo, no respeito e na cooperação. Essa perspectiva fortalece o compromisso com uma educação democrática, inclusiva e socialmente responsável.

Entretanto, para que o Projeto Político-Pedagógico represente efetivamente a identidade da escola, precisa ser constantemente revisitado e atualizado. As mudanças sociais e educacionais exigem avaliação contínua das ações desenvolvidas e revisão das prioridades institucionais. Assim, o documento deixa de ser apenas uma exigência administrativa e passa a orientar decisões concretas, contribuindo para consolidar a identidade escolar e promover melhorias significativas no processo de ensino e aprendizagem.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A gestão democrática constitui um princípio fundamental para a construção e a implementação do Projeto Político-Pedagógico, pois promove a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nas decisões relacionadas ao funcionamento da instituição. Essa perspectiva reconhece que a educação é uma responsabilidade coletiva e que a construção de uma escola de qualidade depende do diálogo entre gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias.

A participação coletiva na elaboração do PPP permite identificar necessidades, estabelecer prioridades e definir objetivos coerentes com a realidade escolar. Quando os diferentes sujeitos têm a oportunidade de apresentar suas opiniões e contribuir com propostas, o documento torna-se mais representativo e fortalece o compromisso com as metas estabelecidas. Dessa maneira, a gestão democrática favorece a transparência das decisões e amplia o sentimento de pertencimento à instituição.

Nesse contexto, o gestor escolar desempenha um papel importante na organização dos espaços de participação e na promoção de relações baseadas no respeito e na cooperação. Cabe à gestão incentivar o diálogo, valorizar as contribuições dos profissionais e criar condições para que as famílias participem efetivamente da vida escolar. Entretanto, a participação não deve ocorrer apenas em momentos específicos, mas integrar continuamente o planejamento e a avaliação das ações educativas.

A atuação dos professores também é indispensável, uma vez que esses profissionais conhecem os desafios pedagógicos e acompanham diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Suas experiências contribuem para identificar dificuldades, propor intervenções e avaliar a efetividade das estratégias adotadas. Da mesma forma, ouvir os estudantes permite compreender suas necessidades e ampliar sua participação no ambiente educativo.

Portanto, a gestão democrática fortalece o Projeto Político-Pedagógico ao transformar o planejamento institucional em uma construção coletiva. Quando a comunidade participa das decisões e acompanha os resultados, aumenta a possibilidade de desenvolver ações coerentes com os objetivos da escola. Assim, o envolvimento coletivo contribui para consolidar a autonomia institucional, fortalecer as relações educativas e promover uma educação mais participativa, inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A implementação do Projeto Político-Pedagógico representa um desafio para muitas instituições escolares, especialmente quando o documento não está integrado ao planejamento e às práticas desenvolvidas no cotidiano. Embora sua elaboração seja fundamental para organizar as ações educativas, sua efetividade depende do envolvimento dos profissionais, da participação da comunidade e da existência de condições adequadas para colocar em prática os objetivos estabelecidos.

Entre os principais obstáculos, destaca-se a compreensão do PPP como uma exigência burocrática, elaborado apenas para atender às determinações administrativas. Quando isso acontece, o documento perde sua função orientadora e deixa de contribuir efetivamente para a organização do trabalho pedagógico. Além disso, a falta de tempo para reuniões, as dificuldades de comunicação e a participação limitada das famílias podem comprometer a construção de propostas coletivas.

Outro desafio consiste em garantir que os objetivos definidos estejam relacionados às necessidades reais dos estudantes. Para isso, a escola precisa analisar seus resultados, identificar dificuldades de aprendizagem e considerar as características sociais e culturais da comunidade. Esse diagnóstico permite estabelecer prioridades e desenvolver estratégias mais coerentes com a realidade institucional.

A avaliação contínua do Projeto Político-Pedagógico também é indispensável. Por meio dela, os profissionais podem verificar se as ações planejadas estão sendo realizadas, reconhecer avanços e identificar aspectos que precisam ser modificados. Esse acompanhamento deve envolver diferentes segmentos da comunidade escolar, garantindo que as decisões sejam fundamentadas na análise coletiva das experiências e dos resultados alcançados.

Além disso, a atualização do documento deve acompanhar as transformações sociais e educacionais, considerando novas demandas relacionadas à inclusão, à diversidade e às tecnologias. A revisão periódica permite adequar as propostas institucionais sem perder de vista os princípios e os objetivos que fundamentam a identidade escolar.

Portanto, superar os desafios relacionados à implementação do PPP exige compromisso coletivo, planejamento e acompanhamento permanente. Quando utilizado como instrumento dinâmico de organização e reflexão, o documento fortalece a autonomia escolar, orienta as práticas pedagógicas e contribui para a construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político-Pedagógico constitui um instrumento essencial para a organização do trabalho educativo e para a construção da identidade das instituições escolares. Ao estabelecer princípios, objetivos e diretrizes, esse documento orienta as práticas pedagógicas e contribui para que as ações desenvolvidas estejam relacionadas às necessidades e às características da comunidade escolar. Sua importância ultrapassa as exigências administrativas, pois representa uma referência para o planejamento, a participação coletiva e a transformação da realidade educacional.

Ao longo deste artigo, destacou-se que a construção da identidade escolar está diretamente relacionada à participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias desempenham papéis importantes na definição das prioridades institucionais e na elaboração de propostas que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, a gestão democrática fortalece o sentimento de pertencimento e amplia o compromisso coletivo com os objetivos estabelecidos pela escola.

Também foi possível compreender que a efetividade do Projeto Político-Pedagógico depende de sua implementação e avaliação contínuas. Quando o documento permanece restrito ao campo administrativo, suas possibilidades de transformação são limitadas. Por outro lado, quando orienta as decisões cotidianas, contribui para identificar dificuldades, estabelecer estratégias e promover melhorias nas práticas educativas. Dessa forma, sua revisão periódica permite acompanhar as mudanças sociais e responder às novas necessidades da comunidade.

Outro aspecto relevante consiste na valorização do diálogo e da colaboração entre os profissionais da educação. A participação coletiva no planejamento favorece a troca de experiências, o compartilhamento de responsabilidades e a construção de soluções para os desafios escolares. Entretanto, para que esse processo aconteça de maneira efetiva, é necessário garantir espaços de participação, condições adequadas de trabalho e apoio da gestão educacional.

Conclui-se que o Projeto Político-Pedagógico representa um importante instrumento de fortalecimento da autonomia escolar e de consolidação da identidade institucional. Sua construção participativa e sua utilização permanente contribuem para desenvolver uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem. Portanto, investir na elaboração, implementação e avaliação do PPP significa fortalecer o compromisso da escola com a formação integral dos estudantes e com a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

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

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

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

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

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

A DESIGUALDADE EDUCACIONAL E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

AUTOR: AYRTON AUGUSTO RIBEIRO DA SILVA

RESUMO

A desigualdade educacional representa um dos principais desafios para a consolidação de uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade no Brasil. As diferenças sociais, econômicas e culturais influenciam as oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam maior equidade educacional. O presente artigo tem como objetivo analisar os fatores que contribuem para a desigualdade educacional brasileira, destacando os desafios enfrentados pelas escolas públicas e as possibilidades de transformação dessa realidade. A discussão aborda as condições socioeconômicas dos estudantes, as diferenças na infraestrutura escolar, a valorização dos profissionais da educação e a importância de políticas voltadas à inclusão e à garantia do direito à aprendizagem. Compreende-se que a superação dessas desigualdades exige ações articuladas entre o poder público, as instituições escolares e a sociedade, considerando as necessidades específicas das diferentes comunidades. Além disso, destaca-se o papel dos professores e da gestão escolar na construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e ampliem as oportunidades de aprendizagem. Conclui-se que o enfrentamento da desigualdade educacional depende de investimentos contínuos, planejamento e compromisso coletivo com a justiça social, de modo que todos os estudantes tenham condições efetivas de desenvolver suas potencialidades e participar plenamente da sociedade.

Palavras-chave: Desigualdade educacional. Escola pública. Equidade. Políticas públicas. Aprendizagem.

ABSTRACT

Educational inequality represents one of the main challenges to consolidating democratic, inclusive, and high-quality public education in Brazil. Social, economic, and cultural differences influence students' opportunities for access, school attendance, and learning, highlighting the need for public policies that promote greater educational equity. This article aims to analyze the factors contributing to educational inequality in Brazil, emphasizing the challenges faced by public schools and the possibilities for transforming this reality. The discussion addresses students' socioeconomic conditions, differences in school infrastructure, the appreciation of education professionals, and the importance of policies aimed at inclusion and the guarantee of the right to education. It is understood that overcoming these inequalities requires coordinated action by public authorities, educational institutions, and society, considering the specific needs of different communities. Furthermore, the role of teachers and school management in developing pedagogical practices that respect diversity and expand learning opportunities is highlighted. It is concluded that addressing educational inequality depends on continuous investment, planning, and collective commitment to social justice, ensuring that all students have effective opportunities to develop their potential and participate fully in society.

Keywords: Educational inequality. Public school. Equity. Public policies. Learning.

INTRODUÇÃO

A desigualdade educacional representa um dos principais desafios para a construção de uma sociedade democrática e socialmente justa no Brasil. Embora a educação seja um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades para acessar, permanecer e alcançar resultados satisfatórios no sistema educacional. Essas diferenças estão relacionadas às condições socioeconômicas das famílias, à distribuição dos recursos públicos e às desigualdades históricas que afetam diferentes grupos sociais.

No contexto da escola pública brasileira, tais desafios manifestam-se de diversas formas, incluindo a infraestrutura inadequada de algumas instituições, a escassez de materiais pedagógicos, as dificuldades de acesso às tecnologias digitais e as condições desiguais de aprendizagem. Além disso, fatores como insegurança alimentar, necessidade de trabalhar precocemente e ausência de acompanhamento familiar, muitas vezes associada às condições de vida, podem interferir na trajetória escolar dos estudantes. Essas situações demonstram que a aprendizagem não depende exclusivamente do esforço individual, mas também das oportunidades oferecidas pela sociedade.

Nesse cenário, a escola pública desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e na ampliação das oportunidades educacionais. Entretanto, para cumprir essa função, precisa contar com investimentos adequados, profissionais valorizados e políticas públicas capazes de reconhecer as diferentes necessidades dos estudantes. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas e o fortalecimento da gestão democrática também contribuem para enfrentar as barreiras que dificultam a aprendizagem.

A discussão sobre a desigualdade educacional exige, portanto, uma análise crítica das condições que produzem e mantêm as diferenças de oportunidades. Compreender essa realidade é essencial para desenvolver estratégias que favoreçam a equidade e garantam o direito à educação de qualidade.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar os principais fatores associados à desigualdade educacional no Brasil, destacando os desafios enfrentados pela escola pública e as possibilidades de transformação por meio de políticas públicas, valorização profissional e práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

DESENVOLVIMENTO

AS PRINCIPAIS CAUSAS DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO BRASIL

A desigualdade educacional brasileira está relacionada a fatores históricos, sociais e econômicos que influenciam diretamente as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Apesar dos avanços na ampliação do acesso à escola, persistem diferenças significativas nas condições de ensino oferecidas às populações de distintas regiões e classes sociais. Essas disparidades demonstram que garantir a matrícula não é suficiente, sendo necessário assegurar condições adequadas para a permanência e o desenvolvimento escolar.

Entre os fatores que contribuem para esse cenário, destaca-se a desigualdade socioeconômica. Estudantes que vivem em famílias com recursos financeiros limitados podem enfrentar dificuldades relacionadas à alimentação, ao transporte, à aquisição de materiais escolares e ao acesso à internet. Essas condições interferem na realização das atividades escolares e podem comprometer o acompanhamento dos conteúdos. Além disso, algumas crianças e adolescentes precisam assumir responsabilidades domésticas ou exercer atividades remuneradas, reduzindo o tempo disponível para os estudos.

Outro aspecto relevante diz respeito às diferenças de infraestrutura entre as instituições de ensino. Enquanto algumas escolas dispõem de bibliotecas, laboratórios, equipamentos tecnológicos e espaços adequados, outras enfrentam limitações que dificultam o desenvolvimento de determinadas experiências pedagógicas. A distribuição desigual dos recursos educacionais amplia as diferenças nas oportunidades de aprendizagem e evidencia a necessidade de investimentos planejados.

As desigualdades também se manifestam por meio de barreiras relacionadas à deficiência, à discriminação racial, às diferenças culturais e às condições de acesso aos serviços públicos. Quando essas particularidades não são consideradas pelas políticas educacionais, determinados grupos encontram obstáculos adicionais para participar plenamente da vida escolar.

Nesse contexto, compreender as causas da desigualdade educacional é fundamental para desenvolver estratégias de enfrentamento. A escola, embora desempenhe papel importante na redução dessas diferenças, não consegue resolver isoladamente problemas estruturais da sociedade. Torna-se necessário articular políticas educacionais e sociais, ampliar investimentos e promover ações inclusivas que considerem as necessidades dos estudantes. Dessa maneira, será possível construir condições mais justas de acesso ao conhecimento e fortalecer o direito à educação de qualidade para todos.

O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NO ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL

A escola pública desempenha uma função essencial no enfrentamento da desigualdade educacional, pois constitui um espaço de acesso ao conhecimento, convivência social e desenvolvimento das potencialidades humanas. Para muitos estudantes, a instituição escolar representa uma das principais oportunidades de ampliar experiências culturais, desenvolver habilidades e construir perspectivas de futuro. Entretanto, para cumprir essa função, é necessário reconhecer as diferentes realidades sociais e criar condições que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos.

Uma das principais estratégias consiste na adoção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, experiências e necessidades dos estudantes. O planejamento docente deve contemplar metodologias diversificadas, recursos acessíveis e formas de avaliação que permitam identificar dificuldades e orientar intervenções. Dessa maneira, o processo educativo torna-se mais adequado à diversidade presente nas salas de aula, evitando que as diferenças individuais sejam transformadas em obstáculos à aprendizagem.

A gestão escolar também possui papel relevante nesse processo. Cabe aos gestores promover o diálogo entre professores, estudantes, famílias e comunidade, além de organizar ações que fortaleçam a participação coletiva. A identificação precoce de dificuldades escolares, o acompanhamento da frequência e a articulação com serviços de assistência social e saúde podem contribuir para prevenir o abandono e ampliar as condições de permanência dos estudantes.

Outro aspecto importante é a valorização dos profissionais da educação. Professores com formação adequada, condições dignas de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional encontram melhores possibilidades para planejar atividades significativas e responder aos desafios pedagógicos. Da mesma forma, investimentos em infraestrutura, materiais didáticos e tecnologias educacionais são fundamentais para reduzir diferenças entre instituições.

Entretanto, a atuação escolar precisa estar articulada às políticas públicas de combate à pobreza e de garantia dos direitos sociais. A escola não consegue superar sozinha desigualdades produzidas por problemas estruturais. Portanto, o enfrentamento desse cenário exige cooperação entre poder público, instituições educacionais e sociedade. Com investimentos, planejamento e participação democrática, a escola pública pode fortalecer sua função social e contribuir para uma educação mais equitativa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE EDUCACIONAL

A superação da desigualdade educacional exige políticas públicas capazes de garantir oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou culturais. Nesse sentido, a atuação do poder público é indispensável para assegurar investimentos adequados, distribuir recursos de maneira equilibrada e desenvolver programas que atendam às necessidades das diferentes comunidades escolares.

Entre as medidas necessárias, destaca-se a ampliação dos investimentos na infraestrutura das escolas públicas, incluindo bibliotecas, laboratórios, equipamentos tecnológicos e espaços acessíveis. Essas melhorias contribuem para diversificar as experiências pedagógicas e ampliar o acesso ao conhecimento. Além disso, programas de alimentação escolar, transporte, assistência estudantil e inclusão digital podem reduzir obstáculos que dificultam a permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

Outro aspecto fundamental consiste na valorização dos profissionais da educação. A formação continuada, a remuneração adequada e a melhoria das condições de trabalho são medidas importantes para fortalecer a atuação docente. Professores preparados e apoiados institucionalmente podem desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, identificar dificuldades de aprendizagem e elaborar estratégias que respeitem a diversidade presente no ambiente escolar.

A promoção da equidade também depende de políticas que combatam a discriminação e reconheçam as particularidades dos diferentes grupos sociais. A educação antirracista, o atendimento educacional especializado e a valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras contribuem para construir ambientes escolares mais respeitosos e representativos. Dessa forma, a escola pode enfrentar barreiras históricas e ampliar a participação de estudantes frequentemente sujeitos à exclusão.

Além das ações governamentais, é importante estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação das políticas implementadas. A análise dos indicadores educacionais permite identificar desigualdades persistentes, verificar resultados e redirecionar recursos conforme as necessidades identificadas.

Portanto, promover a equidade educacional significa oferecer condições diferenciadas de apoio quando necessário, para garantir oportunidades reais de aprendizagem. Com políticas públicas consistentes, participação social e compromisso institucional, torna-se possível reduzir desigualdades e fortalecer o direito à educação de qualidade, contribuindo para uma sociedade mais democrática e socialmente justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigualdade educacional permanece como um dos principais desafios da educação brasileira, refletindo as profundas diferenças sociais, econômicas e culturais existentes no país. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que as dificuldades enfrentadas pela escola pública não estão relacionadas apenas ao processo de ensino e aprendizagem, mas também às condições de vida dos estudantes, à infraestrutura das instituições, à formação dos profissionais da educação e à efetividade das políticas públicas implementadas.

Nesse contexto, a escola pública desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, na construção da cidadania e na formação integral dos indivíduos. Entretanto, para que cumpra essa função social, é necessário garantir condições adequadas de funcionamento, recursos pedagógicos, valorização dos profissionais e práticas educativas que respeitem as diferenças e atendam às necessidades dos estudantes. A educação de qualidade deve ser compreendida como um direito de todos, e não como um privilégio restrito a determinados grupos sociais.

Além disso, o enfrentamento da desigualdade educacional exige o compromisso conjunto do Estado, das instituições escolares, das famílias e da sociedade. A implementação de políticas públicas contínuas, o investimento na educação básica, a ampliação do acesso às tecnologias e o fortalecimento da formação docente são medidas essenciais para reduzir as disparidades e favorecer a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que superar a desigualdade educacional no Brasil exige ações articuladas, planejamento de longo prazo e compromisso com a justiça social. Mais do que garantir o acesso à escola, é fundamental assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender, desenvolver suas potencialidades e construir seus projetos de vida. Dessa forma, a educação poderá contribuir efetivamente para a redução das desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 out. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

UNESCO. Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/2020-inclusion. Acesso em: 15 out. 2026.

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES PARA AUMENTAR O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

AUTOR: MATEUS DO NASCIMENTO GONÇALVES DA ROCHA

RESUMO

A gamificação tem se destacado como uma estratégia pedagógica capaz de incorporar elementos característicos dos jogos às atividades educacionais, buscando ampliar o envolvimento dos estudantes e favorecer a construção do conhecimento. No ensino de Matemática, sua utilização apresenta possibilidades para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, período em que muitos estudantes enfrentam dificuldades na compreensão de conceitos e na resolução de problemas. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da gamificação para o ensino e a aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental II, considerando suas potencialidades pedagógicas e os desafios relacionados à sua implementação. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre gamificação, aprendizagem e documentos orientadores da educação brasileira. A discussão aborda elementos como desafios, metas, recompensas simbólicas, feedback e progressão de níveis, destacando suas possibilidades de utilização no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e na participação dos estudantes. Também são examinados os cuidados necessários para evitar a valorização excessiva da competição, a exclusão de estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem e a utilização de atividades lúdicas sem objetivos pedagógicos definidos. A reflexão teórica aponta que a gamificação pode contribuir para experiências educativas mais significativas quando integrada ao planejamento docente e às habilidades previstas no currículo. Conclui-se que essa estratégia não substitui a mediação do professor, mas amplia as possibilidades metodológicas do ensino de Matemática, desde que desenvolvida de maneira inclusiva, planejada e comprometida com a aprendizagem.

Palavras-chave: Gamificação; Educação matemática; Ensino Fundamental II; Metodologias ativas; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

Gamification has emerged as a pedagogical strategy that incorporates game-related elements into educational activities to increase student engagement and support knowledge construction. In Mathematics education, its use offers opportunities to make lessons more dynamic, participatory, and contextualized, particularly in lower secondary education, when many students experience difficulties understanding mathematical concepts and solving problems. This article aims to analyze the contributions of gamification to Mathematics teaching and learning in lower secondary education, considering its pedagogical potential and the challenges associated with its implementation. Methodologically, this study adopts a qualitative bibliographic research approach based on studies addressing gamification, learning, and educational guidelines in Brazil. The discussion examines elements such as challenges, goals, symbolic rewards, feedback, and progression through levels, highlighting their potential to support mathematical reasoning and student participation. It also considers the need to avoid excessive emphasis on competition, the exclusion of students with different learning paces, and the use of playful activities without clearly defined educational objectives. The theoretical discussion indicates that gamification can contribute to more meaningful educational experiences when integrated into teachers' planning and aligned with curricular learning objectives. It is concluded that this strategy does not replace the teacher's role in educational mediation but expands the methodological possibilities of Mathematics education when implemented through inclusive, well-planned practices focused on learning.
Keywords: Gamification; Mathematics education; Lower secondary education; Active learning methodologies; Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática no Ensino Fundamental II apresenta desafios relacionados à compreensão de conceitos abstratos, à interpretação de situações-problema e ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Entre o sexto e o nono ano, os estudantes ampliam seus conhecimentos sobre números, álgebra, geometria, grandezas, medidas, probabilidade e estatística. Entretanto, a maneira como esses conteúdos são apresentados pode influenciar diretamente o interesse, a participação e a disposição dos estudantes para enfrentar as dificuldades da aprendizagem. Nesse contexto, torna-se importante investigar metodologias que favoreçam o envolvimento dos alunos e contribuam para uma aprendizagem mais significativa.

A gamificação surge como uma possibilidade pedagógica ao incorporar elementos dos jogos em situações que não são necessariamente jogos. Conforme Deterding et al. (2011), o conceito está relacionado à utilização de elementos de design de jogos em contextos não relacionados diretamente ao entretenimento. No ambiente escolar, essa abordagem pode envolver desafios progressivos, objetivos definidos, pontuações, missões, recompensas simbólicas e devolutivas sobre o desempenho. Esses elementos podem ajudar a organizar as atividades, estimular a participação e tornar mais visível o progresso dos estudantes.

No ensino de Matemática, a gamificação pode ser aplicada em diferentes conteúdos, como operações com números racionais, resolução de equações, proporcionalidade, porcentagem e conceitos geométricos. Por meio de desafios individuais ou colaborativos, os estudantes podem mobilizar conhecimentos, testar estratégias, identificar erros e buscar soluções para problemas matemáticos. A proposta não consiste apenas em transformar exercícios em competições, mas em estruturar experiências que valorizem o raciocínio, a cooperação e a compreensão dos conteúdos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do desenvolvimento do raciocínio, da representação, da comunicação e da argumentação matemática, bem como da resolução de problemas em diferentes contextos (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a gamificação pode contribuir para a concretização de objetivos curriculares quando suas atividades são planejadas de acordo com as habilidades que se pretende desenvolver.

Entretanto, sua implementação exige atenção às diferenças individuais, às condições de acesso aos recursos e aos objetivos pedagógicos. A competição excessiva, a exposição pública dos resultados e a valorização exclusiva da rapidez podem desestimular estudantes que necessitam de mais tempo para compreender os conteúdos.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da gamificação no ensino de Matemática no Ensino Fundamental II. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre gamificação e documentos educacionais. A discussão está organizada em duas seções: a primeira aborda as contribuições pedagógicas da gamificação para a aprendizagem matemática; a segunda examina os desafios de implementação e as condições necessárias para uma prática inclusiva e eficaz.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

A gamificação representa uma alternativa metodológica para diversificar as práticas de ensino e criar situações nas quais os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. Sua utilização na Matemática pode contribuir para aproximar os conteúdos escolares de experiências que envolvam desafios, investigação, tomada de decisões e resolução de problemas. Ao organizar o percurso de aprendizagem em etapas progressivas, o professor pode favorecer a participação dos alunos e oferecer oportunidades para que desenvolvam suas habilidades de maneira gradual.

Kapp (2012) compreende a gamificação como uma abordagem que utiliza elementos e mecanismos dos jogos para envolver participantes, motivar ações e favorecer a aprendizagem e a resolução de problemas. No contexto escolar, essa perspectiva pode ser aplicada por meio de missões matemáticas, desafios em equipes, trilhas de aprendizagem, jogos de cartas, enigmas numéricos e atividades com pontuação. O valor pedagógico dessas propostas depende da relação estabelecida entre os elementos lúdicos e os objetivos de aprendizagem.

Em uma turma do sétimo ano, por exemplo, o professor pode organizar uma sequência de desafios sobre frações e números racionais. Cada etapa apresenta uma situação-problema que exige a interpretação do enunciado, a escolha de uma estratégia e a justificativa do resultado. Em vez de premiar exclusivamente quem termina primeiro, a atividade pode valorizar a precisão dos cálculos, a explicação dos procedimentos e a colaboração entre os participantes. Dessa forma, o jogo torna-se um recurso para desenvolver competências matemáticas, e não apenas uma atividade recreativa.

Outro aspecto relevante é o feedback, entendido como a devolutiva oferecida ao estudante sobre seu desempenho. Quando recebe informações claras sobre os erros cometidos e as possibilidades de correção, o aluno pode reconhecer suas dificuldades e revisar os procedimentos utilizados. Nesse sentido, os desafios gamificados podem contribuir para uma avaliação formativa, permitindo que o professor identifique conteúdos que necessitam de retomada e reorganize suas intervenções.

A gamificação também pode estimular a persistência diante das dificuldades. Ao compreender o erro como parte do processo de aprendizagem, o estudante tem a oportunidade de testar novas estratégias e desenvolver maior confiança para enfrentar problemas matemáticos. Entretanto, esse resultado não ocorre automaticamente: depende de um ambiente acolhedor, de desafios adequados e de orientações que valorizem o processo de resolução.

Assim, a gamificação pode ampliar as possibilidades de ensino quando associada à intencionalidade pedagógica, à participação ativa dos estudantes e à reflexão sobre os conhecimentos mobilizados. Seu principal objetivo deve ser favorecer a compreensão matemática, a autonomia e o desenvolvimento do raciocínio lógico, mantendo os conteúdos curriculares como eixo central das atividades.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO NA ESCOLA

Embora apresente potencial para diversificar o ensino, a gamificação exige planejamento e reflexão sobre suas condições de implementação. Um dos principais desafios consiste em evitar que a atividade seja organizada exclusivamente em torno de pontos, medalhas e recompensas. Quando os estudantes concentram sua atenção apenas na premiação, podem perder de vista os conhecimentos que deveriam desenvolver. Por isso, os elementos dos jogos precisam estar articulados a objetivos pedagógicos claros e a situações que estimulem a compreensão dos conceitos matemáticos.

Outro aspecto importante refere-se à competição. Embora desafios competitivos possam despertar interesse em determinados grupos, a exposição dos resultados e a comparação constante entre os alunos podem gerar constrangimento e desmotivação. Estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem podem sentir-se incapazes de acompanhar o ritmo dos colegas, especialmente quando a rapidez é utilizada como principal critério de sucesso. Uma alternativa consiste em privilegiar missões coletivas, metas individuais de progresso e atividades nas quais diferentes habilidades sejam valorizadas.

A inclusão também deve orientar a escolha das estratégias. As turmas do Ensino Fundamental II apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, experiências culturais e necessidades educacionais. Assim, o professor precisa selecionar desafios acessíveis, prever diferentes formas de participação e oferecer apoio aos estudantes que necessitam de adaptações. A gamificação não deve se tornar uma barreira adicional para aqueles que já enfrentam dificuldades na aprendizagem matemática.

A infraestrutura escolar representa outro fator relevante. Embora existam plataformas digitais que permitem criar quizzes, desafios e trilhas interativas, a gamificação não depende exclusivamente de computadores, celulares ou acesso à internet. Cartões, tabuleiros, fichas, problemas impressos e atividades realizadas em grupos também podem incorporar elementos de jogos. Essa diversidade de recursos permite adaptar as propostas às condições materiais de cada instituição.

Busarello (2016) destaca a importância de compreender a gamificação em sua relação com o envolvimento dos sujeitos e com a construção de experiências significativas. Na prática docente, essa perspectiva exige que o professor conheça a turma, selecione conteúdos adequados e avalie se os mecanismos utilizados contribuem efetivamente para a aprendizagem.

A avaliação das atividades deve considerar não apenas o número de respostas corretas, mas também as estratégias empregadas, a capacidade de argumentação, a colaboração e a evolução individual. Registros de observação, resolução comentada de problemas e momentos de discussão coletiva podem ajudar a identificar as contribuições e as limitações da metodologia.

Portanto, a implementação da gamificação requer formação docente, planejamento e acompanhamento contínuo. Quando desenvolvida de maneira inclusiva e vinculada ao currículo, pode constituir uma estratégia relevante para ampliar a participação dos estudantes e promover uma aprendizagem matemática mais reflexiva e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada neste artigo permitiu analisar as possibilidades da gamificação como estratégia pedagógica para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental II.

A partir da literatura consultada, compreende-se que a incorporação de elementos dos jogos pode diversificar as experiências de aprendizagem, favorecer a participação dos estudantes e criar oportunidades para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas.

A utilização de desafios progressivos, missões, feedback e atividades colaborativas pode tornar o processo de aprendizagem mais organizado e participativo. Entretanto, os benefícios dessa metodologia dependem de sua articulação com os objetivos curriculares e com as necessidades reais dos estudantes. A gamificação não deve ser compreendida apenas como entretenimento, mas como uma estratégia planejada para favorecer a construção do conhecimento matemático.

Também se observou que a competição excessiva, a valorização exclusiva das recompensas e a falta de acessibilidade podem comprometer os resultados pretendidos. Por essa razão, o professor precisa desenvolver propostas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, valorizem a cooperação e reconheçam os erros como oportunidades de reflexão e aprimoramento.

Conclui-se que a gamificação pode contribuir para a renovação das práticas pedagógicas de Matemática, desde que utilizada com intencionalidade, planejamento e avaliação contínua. A atuação docente permanece fundamental para selecionar os recursos, orientar os estudantes e garantir que os elementos lúdicos estejam subordinados às finalidades educacionais.

Como possibilidade para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas empíricas em turmas do sexto ao nono ano, a fim de investigar como diferentes estratégias de gamificação se relacionam com o engajamento, a participação e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Dessa maneira, será possível ampliar a compreensão sobre as condições em que essa metodologia favorece uma educação matemática mais inclusiva, significativa e comprometida com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BUSARELLO, Raul Inácio. Gamification: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. New York: Association for Computing Machinery, 2011. p. 9-15. DOI: https://doi.org/10.1145/2181037.2181040.

KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

AUTOR: ERIKA GONÇALVES DE LIMA

RESUMO

A cultura afro-brasileira desempenha papel fundamental na formação da identidade nacional, contribuindo para a constituição das manifestações artísticas, dos costumes, da culinária, da música, da linguagem e de diferentes formas de organização social presentes no Brasil. Apesar dessa relevância, as contribuições da população negra nem sempre receberam o devido reconhecimento nos processos históricos, culturais e educacionais, sendo frequentemente abordadas de maneira limitada ou associadas exclusivamente ao período da escravização. O presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição da cultura afro-brasileira para a formação da identidade nacional, destacando sua importância histórica, social e educacional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre relações étnico-raciais, identidade cultural e educação, além de documentos legais brasileiros. A discussão aborda as manifestações culturais de matriz africana, os processos de resistência e preservação das tradições e a importância do reconhecimento da população negra na construção da sociedade brasileira. Também são examinadas as possibilidades de valorização dessa herança no ambiente escolar, considerando a educação antirracista e a necessidade de superar estereótipos historicamente construídos. A reflexão evidencia que a cultura afro-brasileira constitui parte indispensável da memória coletiva e da diversidade cultural do país, contribuindo para a compreensão das relações sociais e para o reconhecimento das diferentes matrizes que formam a identidade nacional. Conclui-se que a valorização dessa cultura deve integrar as práticas educativas e as políticas de reconhecimento da diversidade, promovendo o respeito às diferenças, a equidade racial e a construção de uma sociedade democrática.

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

ABSTRACT

Afro-Brazilian culture plays a fundamental role in the formation of national identity, contributing to artistic expressions, customs, cuisine, music, language, and different forms of social organization in Brazil. Despite its significance, the contributions of the Black population have not always received appropriate recognition in historical, cultural, and educational processes, often being addressed in limited ways or associated exclusively with the period of slavery. This article aims to analyze the contribution of Afro-Brazilian culture to the formation of national identity, highlighting its historical, social, and educational importance. Methodologically, this study adopts a qualitative bibliographic research approach based on studies concerning ethnic-racial relations, cultural identity, and education, as well as Brazilian legal documents. The discussion examines cultural expressions of African origin, processes of resistance and preservation of traditions, and the importance of recognizing the Black population's role in the construction of Brazilian society. It also explores possibilities for valuing this heritage in educational settings, considering anti-racist education and the need to overcome historically constructed stereotypes. The theoretical discussion indicates that Afro-Brazilian culture is an essential part of the country's collective memory and cultural diversity, contributing to the understanding of social relations and the recognition of the different cultural roots that shape national identity. It is concluded that the appreciation of this culture should be incorporated into educational practices and policies that recognize diversity, promoting respect for differences, racial equity, and the development of a democratic society.

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

INTRODUÇÃO

A identidade nacional brasileira é resultado de um processo histórico complexo, marcado pela interação entre diferentes povos, culturas, tradições e experiências sociais. Nesse processo, a população negra desempenhou papel fundamental na construção da sociedade brasileira, contribuindo para a formação de manifestações culturais, conhecimentos, práticas religiosas, expressões artísticas e formas de organização comunitária. Entretanto, o reconhecimento dessas contribuições foi historicamente atravessado por desigualdades, preconceitos e representações que frequentemente marginalizaram a participação negra na narrativa oficial da história nacional.

A cultura afro-brasileira compreende um conjunto diversificado de práticas, conhecimentos e manifestações que se desenvolveram a partir das experiências dos povos africanos e de seus descendentes no Brasil. Sua presença pode ser identificada na música, na dança, na culinária, na literatura, na linguagem, nas festas populares e nas tradições religiosas de matriz africana. Essas expressões não representam elementos isolados, mas constituem parte integrante da vida cotidiana e da memória coletiva da sociedade brasileira.

Compreender a formação da identidade nacional exige reconhecer que a cultura brasileira não pode ser explicada sem considerar as contribuições africanas e afro-brasileiras. Ao mesmo tempo, é necessário superar interpretações que tratam a diversidade cultural como resultado de uma convivência histórica livre de conflitos. A escravização, o racismo e as desigualdades sociais marcaram profundamente as experiências da população negra, que desenvolveu diferentes formas de resistência, preservação cultural e luta por reconhecimento.

Munanga (2004) contribui para essa discussão ao abordar as relações entre identidade, diversidade cultural e construção social das diferenças. Essa perspectiva permite compreender que a identidade nacional não é fixa nem homogênea, mas construída historicamente por diferentes grupos e atravessada por relações de poder. Assim, valorizar a cultura afro-brasileira significa reconhecer sua importância na formação do país e questionar representações que inferiorizam ou invisibilizam a população negra.

No campo educacional, a Lei nº 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Essa legislação representa um avanço na busca por uma educação que reconheça a pluralidade histórica e cultural brasileira e contribua para o enfrentamento do racismo.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição da cultura afro-brasileira para a formação da identidade nacional, destacando suas dimensões históricas, culturais e educacionais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre identidade cultural, relações étnico-raciais e documentos legais. O desenvolvimento está organizado em duas seções: a primeira aborda a presença da cultura afro-brasileira na formação da sociedade nacional; a segunda discute a valorização dessa herança na educação e os desafios para a construção de uma sociedade antirracista.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

A formação da identidade nacional brasileira está relacionada a processos históricos que envolveram diferentes povos, deslocamentos populacionais, conflitos, trocas culturais e relações desiguais de poder. Nesse cenário, a presença africana e afro-brasileira foi decisiva para a constituição de diversos aspectos da sociedade. Os conhecimentos, as tradições e as práticas culturais preservados e transformados por gerações contribuíram para a construção de manifestações que hoje integram o patrimônio cultural brasileiro.

A música e a dança representam exemplos expressivos dessa contribuição. O samba, a capoeira e diversas manifestações populares apresentam trajetórias relacionadas às experiências históricas da população negra, constituindo espaços de sociabilidade, expressão artística e resistência. Essas práticas passaram por transformações ao longo do tempo e estabeleceram relações com diferentes contextos sociais, sem perder sua importância como referências culturais.

A influência afro-brasileira também pode ser observada na culinária, nas expressões linguísticas, nas festas populares e nas formas de transmissão de conhecimentos. Esses elementos demonstram que a cultura é construída por processos de interação, adaptação e recriação. As contribuições africanas não devem ser compreendidas como vestígios de um passado distante, mas como componentes vivos da sociedade contemporânea.

Entretanto, o reconhecimento dessa participação exige considerar as condições históricas em que ela ocorreu. A escravização submeteu milhões de africanos e seus descendentes à violência, à exploração e à negação de direitos. Apesar disso, a população negra preservou conhecimentos, desenvolveu formas de resistência e construiu espaços de organização coletiva, contribuindo para a continuidade de tradições e para a transformação da sociedade brasileira.

Munanga (2004) destaca a relevância de compreender a diversidade cultural sem reduzir as identidades a categorias rígidas ou hierarquizadas. Essa abordagem ajuda a questionar perspectivas que apresentam a cultura europeia como referência universal e tratam as contribuições africanas como secundárias. Reconhecer a cultura afro-brasileira significa ampliar a compreensão sobre os sujeitos históricos que participaram da construção nacional e valorizar suas produções intelectuais, artísticas e sociais.

Outro aspecto importante refere-se à identidade nacional como construção plural. O Brasil não possui uma cultura única e homogênea, mas reúne diferentes tradições e experiências que se relacionam de maneiras diversas. A contribuição afro-brasileira, portanto, não constitui um complemento externo à identidade nacional: integra sua própria formação histórica e cultural.

Dessa maneira, valorizar a cultura afro-brasileira significa reconhecer a participação da população negra na construção do país, preservar a memória coletiva e enfrentar interpretações históricas que invisibilizam suas contribuições. Esse reconhecimento é indispensável para compreender a diversidade brasileira e promover relações sociais fundamentadas no respeito e na igualdade.

EDUCAÇÃO, REPRESENTATIVIDADE E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A escola desempenha papel importante na construção dos conhecimentos históricos e culturais que influenciam a compreensão dos estudantes sobre a identidade nacional. Por meio do currículo, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas, as instituições educacionais podem ampliar o reconhecimento da diversidade brasileira ou reproduzir narrativas que marginalizam determinados grupos sociais. Nesse sentido, a valorização da cultura afro-brasileira constitui uma dimensão essencial da educação comprometida com a equidade racial.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas em 2004, ampliaram as orientações para a implementação de práticas educativas voltadas ao reconhecimento da diversidade e ao enfrentamento do racismo.

A aplicação dessas orientações exige que a cultura afro-brasileira seja incorporada ao planejamento pedagógico de forma contínua, e não apenas em datas comemorativas. O estudo de personalidades negras, manifestações artísticas, movimentos sociais, tradições culturais e produções intelectuais permite apresentar diferentes perspectivas sobre a história do Brasil. A literatura de autores negros, por exemplo, pode ampliar a representatividade e oferecer oportunidades para discutir identidade, pertencimento e desigualdade social.

Na Educação Infantil, livros ilustrados, músicas, brincadeiras e experiências artísticas podem favorecer o contato com diferentes referências culturais desde os primeiros anos. No Ensino Fundamental, projetos interdisciplinares podem articular História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte e outras áreas, explorando as contribuições afro-brasileiras em diferentes contextos. Essas atividades precisam ser desenvolvidas com rigor histórico, evitando generalizações sobre os povos africanos e reconhecendo a diversidade existente entre suas culturas.

Gomes (2003) evidencia a importância de refletir sobre a identidade negra e as representações sociais presentes no ambiente educacional. Essa discussão permite compreender que a escola não transmite apenas conteúdos, mas também participa da construção de valores, percepções e relações sociais. Assim, materiais didáticos que apresentam pessoas negras exclusivamente em situações de sofrimento ou subordinação precisam ser analisados criticamente e complementados por referências que evidenciem protagonismo, criatividade e participação social.

Entre os desafios para a valorização da cultura afro-brasileira estão a formação insuficiente de parte dos profissionais, a persistência de estereótipos e as dificuldades para integrar a temática às diferentes áreas do currículo. O enfrentamento desses obstáculos requer formação continuada, planejamento coletivo e compromisso institucional com a prevenção de práticas discriminatórias.

Portanto, a educação pode contribuir para o reconhecimento da cultura afro-brasileira ao promover experiências que articulem conhecimento histórico, representatividade e reflexão crítica. Ao valorizar as diferentes matrizes culturais da sociedade, a escola fortalece a formação cidadã e contribui para a construção de uma identidade nacional plural, democrática e comprometida com a igualdade racial.

Verificou-se que reconhecer essa participação exige superar narrativas que limitam a presença negra à escravização ou apresentam suas contribuições de maneira secundária. A valorização da cultura afro-brasileira implica reconhecer experiências de resistência, preservação de conhecimentos, produção intelectual e participação ativa na transformação da sociedade. Essa perspectiva contribui para uma compreensão mais ampla da diversidade brasileira e para o questionamento de representações racistas.

No campo educacional, a legislação que estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira oferece referências fundamentais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade. Entretanto, sua efetivação depende de ações contínuas, formação docente, materiais didáticos adequados e planejamento curricular que contemple a temática de forma integrada.

Conclui-se que a valorização da cultura afro-brasileira é essencial para fortalecer a memória coletiva, ampliar a representatividade e promover uma educação antirracista. Ao reconhecer as contribuições da população negra como parte constitutiva da identidade nacional, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes das desigualdades históricas e comprometidos com o respeito às diferenças.

Recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas em instituições educacionais para compreender como o ensino da cultura afro-brasileira influencia as percepções dos estudantes sobre identidade, diversidade e relações raciais. Estudos dessa natureza podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de propostas educacionais comprometidas com a equidade, a justiça social e a valorização da pluralidade cultural brasileira.

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.

A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS

AUTOR: MAGALI GARCIA

RESUMO

O ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta desafios relacionados à compreensão dos conceitos matemáticos e ao desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes. Nesse contexto, a ludicidade constitui uma importante estratégia pedagógica, pois possibilita a construção de conhecimentos por meio de jogos, brincadeiras e experiências significativas. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a contribuição das atividades lúdicas para o ensino da Matemática, destacando suas potencialidades no desenvolvimento do pensamento lógico, da autonomia e da participação dos estudantes. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e a utilização de jogos no contexto educacional. A reflexão evidencia que as atividades lúdicas, quando planejadas com intencionalidade pedagógica, favorecem a compreensão dos conceitos matemáticos e tornam o processo de aprendizagem mais significativo. Conclui-se que a ludicidade representa uma possibilidade relevante para superar práticas tradicionais de ensino, contribuindo para uma educação matemática mais dinâmica, inclusiva e contextualizada.
Palavras-chave: Ludicidade. Matemática. Jogos pedagógicos. Ensino Fundamental. Aprendizagem.

ABSTRACT

Mathematics teaching in the early years of Elementary Education presents challenges related to the understanding of mathematical concepts and the development of students' logical reasoning. In this context, playfulness represents an important pedagogical strategy, as it enables knowledge construction through games, playful activities, and meaningful experiences. This article aims to reflect on the contribution of playful activities to Mathematics teaching, highlighting their potential to develop logical thinking, autonomy, and student participation. The methodology consists of qualitative bibliographic research based on authors who discuss learning, child development, and the use of games in educational contexts. The discussion indicates that playful activities, when planned with clear pedagogical objectives, promote the understanding of mathematical concepts and make the learning process more meaningful. It is concluded that playfulness represents a relevant approach to overcoming traditional teaching practices, contributing to a more dynamic, inclusive, and contextualized Mathematics education.
Keywords: Playfulness. Mathematics. Educational Games. Elementary Education. Learning

INTRODUÇÃO

A Matemática constitui uma área fundamental do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolução de problemas e da compreensão de situações presentes no cotidiano. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino dessa disciplina assume especial importância, uma vez que as crianças começam a construir conhecimentos relacionados aos números, às operações, às grandezas, às medidas e às formas geométricas. Entretanto, o processo de aprendizagem matemática pode apresentar dificuldades quando os conteúdos são trabalhados de maneira excessivamente abstrata ou desvinculada das experiências dos estudantes.

Nesse cenário, a ludicidade apresenta-se como uma possibilidade pedagógica capaz de aproximar os conceitos matemáticos da realidade infantil. Os jogos e as brincadeiras permitem que as crianças experimentem situações, estabeleçam relações, formulem hipóteses e desenvolvam estratégias para solucionar desafios. Além disso, favorecem a interação social e contribuem para a construção de uma aprendizagem mais participativa e significativa.

A utilização de recursos lúdicos no ensino da Matemática não significa abandonar os objetivos curriculares ou transformar todas as atividades escolares em brincadeiras. Pelo contrário, exige planejamento, intencionalidade pedagógica e acompanhamento sistemático do professor, de modo que as experiências propostas estejam relacionadas às habilidades e aos conhecimentos que se pretende desenvolver.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca a importância de desenvolver competências matemáticas que possibilitem aos estudantes interpretar, compreender e resolver problemas em diferentes contextos. Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa das crianças e favoreçam a construção progressiva do conhecimento.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição da ludicidade para o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando os jogos e as brincadeiras como ferramentas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia e da aprendizagem significativa.

DESENVOLVIMENTO

A LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

A ludicidade constitui uma importante dimensão do desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção de conhecimentos e para o fortalecimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais. No ensino da Matemática, as atividades lúdicas possibilitam que os estudantes explorem conceitos de maneira concreta, estabelecendo relações entre os conhecimentos escolares e as experiências vivenciadas no cotidiano. Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças desenvolvem estratégias, formulam hipóteses e encontram soluções para diferentes situações-problema.

De acordo com Piaget (1976), o jogo desempenha papel significativo no desenvolvimento cognitivo, uma vez que permite à criança organizar suas experiências e construir conhecimentos por meio da interação com o ambiente. Nessa perspectiva, as atividades lúdicas favorecem a compreensão de conceitos matemáticos, pois possibilitam que os estudantes experimentem, comparem, classifiquem e estabeleçam relações entre objetos, quantidades e situações.

Vygotsky (2007) também contribui para essa discussão ao destacar a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Durante os jogos, as crianças compartilham estratégias, negociam regras e aprendem umas com as outras, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento. A mediação do professor torna-se essencial para direcionar essas experiências e favorecer a construção de conhecimentos matemáticos mais elaborados.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a utilização de materiais concretos, como blocos lógicos, material dourado, dados, cartas e objetos de contagem, pode contribuir para a compreensão do sistema de numeração decimal e das operações matemáticas. Esses recursos permitem que os estudantes visualizem conceitos que, muitas vezes, apresentam dificuldades de compreensão quando trabalhados exclusivamente por meio de representações abstratas.

Além disso, a ludicidade pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos estudantes diante dos desafios matemáticos. Ao participar de atividades que envolvem investigação e resolução de problemas, a criança percebe que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que diferentes estratégias podem conduzir à solução de uma mesma situação.

Entretanto, é importante compreender que o uso de jogos não garante, por si só, a aprendizagem. A efetividade dessas propostas depende de objetivos pedagógicos definidos, planejamento adequado e acompanhamento docente. Assim, a ludicidade deve ser compreendida como uma estratégia que potencializa o desenvolvimento do pensamento matemático e contribui para uma aprendizagem significativa.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A utilização de jogos e brincadeiras no ensino da Matemática representa uma possibilidade de diversificar as práticas pedagógicas e ampliar o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. Quando planejadas de maneira intencional, essas propostas favorecem a construção de conceitos matemáticos, estimulam o raciocínio lógico e contribuem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de problemas.

Entre as possibilidades de aplicação, destacam-se os jogos de contagem, os desafios com dados, os dominós matemáticos, as trilhas numéricas e as atividades envolvendo situações de compra e venda. Essas experiências podem ser utilizadas para trabalhar diferentes conteúdos, como números, operações, comparação de quantidades, sistema monetário e medidas. A utilização de situações próximas da realidade infantil permite que os estudantes compreendam a aplicabilidade dos conhecimentos matemáticos.Smole, Diniz e Cândido (2007) destacam a importância dos jogos e das situações-problema para o desenvolvimento do pensamento matemático, evidenciando que essas experiências possibilitam a elaboração de estratégias e a construção de conhecimentos. Nesse sentido, o professor precisa organizar propostas que estimulem a participação ativa dos estudantes, considerando os objetivos de aprendizagem e as características da turma.

Uma possibilidade consiste na realização de jogos de tabuleiro envolvendo operações matemáticas.

Smole, Diniz e Cândido (2007) destacam a importância dos jogos e das situações-problema para o desenvolvimento do pensamento matemático, evidenciando que essas experiências possibilitam a elaboração de estratégias e a construção de conhecimentos. Nesse sentido, o professor precisa organizar propostas que estimulem a participação ativa dos estudantes, considerando os objetivos de aprendizagem e as características da turma.

Uma possibilidade consiste na realização de jogos de tabuleiro envolvendo operações matemáticas. Durante a atividade, os estudantes podem lançar dados, realizar cálculos, avançar casas e verificar os resultados obtidos. Essa dinâmica permite desenvolver habilidades de cálculo mental, atenção e interpretação de regras. Da mesma forma, brincadeiras que envolvem agrupamentos e distribuição de objetos podem contribuir para a compreensão das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Outro aspecto importante refere-se à inclusão. Os jogos podem ser adaptados de acordo com as necessidades dos estudantes, utilizando diferentes recursos visuais, materiais manipuláveis e formas de participação. Dessa maneira, o professor amplia as oportunidades de aprendizagem e valoriza as potencialidades individuais.

A avaliação das atividades lúdicas também deve ser considerada. A observação das estratégias utilizadas pelas crianças, das dificuldades encontradas e das interações estabelecidas permite ao professor identificar avanços e reorganizar suas intervenções pedagógicas.

Portanto, os jogos e as brincadeiras devem integrar o planejamento escolar de maneira articulada aos conteúdos curriculares. Quando utilizados com intencionalidade, contribuem para tornar o ensino da Matemática mais dinâmico, participativo e significativo, fortalecendo a aprendizagem e o interesse dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a ludicidade representa uma importante possibilidade pedagógica para o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os jogos e as brincadeiras favorecem a construção de conhecimentos, estimulam o raciocínio lógico e possibilitam que os estudantes estabeleçam relações entre os conceitos matemáticos e as situações presentes em seu cotidiano.

Ao considerar as contribuições de Piaget, Vygotsky e outros estudiosos da aprendizagem, evidencia-se que a participação ativa das crianças, a interação social e a experimentação constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento matemático. Nesse contexto, as atividades lúdicas podem contribuir para superar práticas exclusivamente tradicionais, aproximando os conteúdos escolares das experiências infantis.

Entretanto, a utilização da ludicidade exige planejamento e intencionalidade pedagógica. O professor precisa selecionar jogos e brincadeiras que estejam relacionados aos objetivos de aprendizagem, considerando as necessidades dos estudantes e os conhecimentos que se pretende desenvolver. A mediação docente também é indispensável para estimular a reflexão, promover questionamentos e favorecer a compreensão dos conceitos envolvidos nas atividades.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de desenvolver práticas inclusivas por meio de recursos lúdicos diversificados. A adaptação das propostas e a valorização das diferentes formas de participação permitem ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer o protagonismo dos estudantes.

Conclui-se que a ludicidade, quando articulada aos objetivos curriculares e às práticas de avaliação, contribui significativamente para uma educação matemática mais dinâmica, contextualizada e inclusiva. Dessa forma, investir em jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas significa reconhecer a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem e promover experiências que favoreçam o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua formação escolar e social.

REFERÊNCIAS

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Jogos de matemática de 1º a 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

AGRADECIMENTOS

A equipe editorial expressa seus sinceros agradecimentos a todos os autores, pesquisadores e educadores que contribuíram para a edição de fevereiro. Cada artigo publicado representa um compromisso com a produção de conhecimento, com a reflexão crítica e com o fortalecimento da educação em diferentes contextos.

Agradecemos especialmente aos professores que, mesmo diante dos desafios cotidianos da prática pedagógica, dedicaram tempo à escrita acadêmica, compartilhando experiências, pesquisas e reflexões que enriquecem o debate educacional. As contribuições presentes nesta edição reforçam a importância da pesquisa e da formação continuada como caminhos para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Nosso reconhecimento também se estende aos pareceristas e colaboradores que participaram do processo de avaliação e organização dos textos, garantindo a qualidade científica e editorial da revista.

Que esta edição inspire novas investigações, diálogos e práticas pedagógicas transformadoras.

Boa leitura a todos!