



Vol.3,Nº 22 MARÇO DE 2026
ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

publicando o pensamento crítico



ISSN INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
BRAZIL

A&A
AUTORES & AUTORES
EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.3,Nº22 MARÇO 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:



Editor responsável

ANA ALVES

Coordenaram esta edição:

FABIANA PAREDES GIATO

JANDIRA PEREIRA SILVA

Edição, Web-edição:

ANA ALVES

Colunista

ANA MARIA DE JESUS

Organização

ANA ALVES

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 SILVA

Editora Abreviada: A&A;

Descrição extraída do Vol.3 n .22 MARÇO DE 2026 Disponível em: <http://www.cienciaeevolucao.com.br>
ISSN 2966-0734

1. Educação infantil — Dificuldades de Aprendizagem — Periódicos. 2. Protagonismo Infantil — Berçário II — Periódicos. 3. Teatro — Expressividade Infantil — Periódicos. 4. Projetos Pedagógicos — Educação infantil — Periódicos. 5. Documentação Pedagógica — Práticas pedagógicas — Periódicos. 6. Ensino da Língua Inglesa — Educação infantil — Periódicos. Título.II Publicando o Pensamento Crítico. 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,Nº22 MARÇO DE 2026 ISSN: 2966-0734

APRESENTAÇÃO

Março | Revista Ciência & Evolução

É com grande satisfação que apresentamos a edição de março da Revista Ciência & Evolução, um espaço comprometido com a socialização do conhecimento científico, a valorização da pesquisa acadêmica e a reflexão crítica sobre temas contemporâneos que atravessam a educação, a sociedade e as múltiplas áreas do saber.

Nesta edição, reunimos artigos que dialogam com desafios atuais e urgentes, especialmente no campo da educação, com destaque para discussões que envolvem a Educação Infantil, práticas pedagógicas inovadoras, desenvolvimento infantil, inclusão, diversidade e o papel do educador na construção de uma escola mais democrática e significativa. Os trabalhos aqui apresentados refletem o compromisso de pesquisadores e educadores com a produção de conhecimentos que não apenas descrevem a realidade, mas também propõem caminhos para sua transformação.

A Revista Ciência & Evolução reafirma, nesta edição, seu papel como um veículo de divulgação científica acessível e comprometido com a qualidade acadêmica, incentivando a escrita, a pesquisa e a publicação de professores, estudantes e profissionais da educação. Acreditamos que a democratização do conhecimento é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e consciente.

Os artigos selecionados nesta edição foram cuidadosamente avaliados, buscando contemplar diversidade temática e rigor científico, contribuindo para o fortalecimento do diálogo entre teoria e prática. Ao percorrer estas páginas, o leitor encontrará reflexões que provocam, inspiram e ampliam olhares sobre a educação e suas múltiplas possibilidades.

Desejamos a todos uma excelente leitura e que os textos aqui apresentados possam contribuir para novas práticas, pesquisas e debates no campo educacional e científico.

Equipe Editorial

Revista Ciência & Evolução

Março de 2026

Editorial Especial – Mulheres na Educação

O mês de março, marcado pelo Dia Internacional da Mulher, convida à reflexão sobre o papel das mulheres na sociedade e, de forma especial, na educação. Historicamente, as mulheres têm sido protagonistas na formação de gerações, atuando como professoras, pesquisadoras e gestoras, contribuindo significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e transformadoras.

Referências como Maria Montessori, com sua proposta inovadora centrada na autonomia da criança, e Emilia Ferreiro, com seus estudos sobre a aquisição da escrita, evidenciam o impacto das mulheres na produção de conhecimento educacional. No contexto brasileiro, milhares de educadoras seguem, diariamente, transformando realidades por meio do compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, apesar de sua presença marcante, as mulheres ainda enfrentam desafios significativos, como a desvalorização profissional, a sobrecarga de trabalho e as desigualdades de gênero. A feminização da docência, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais, revela a necessidade de maior reconhecimento, valorização e investimento nas condições de trabalho dessas profissionais.

Valorizar as mulheres na educação é reconhecer sua história, sua luta e sua contribuição essencial para a construção de uma escola mais justa e democrática. Mais do que uma homenagem, este momento deve fortalecer o compromisso com a equidade e com o reconhecimento do protagonismo feminino na educação.

Equipe Editorial

Revista Ciência & Evolução

Março de 2026

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

SUMÁRIO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PREVENÇÃO DO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR
AUTOR: ELIANA DE ASSIS MANCUZOPG 07

MÚSICA E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM
AUTORA: LINA VIEIRA BONFIM.....PG 23

ESTÍMULOS SENSORIAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM
AUTOR : JÉSSICA ALVES DE CARVALHO.....PG 43

ENTRE TELAS E INFÂNCIAS: DESAFIOS DA CULTURA DIGITAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
AUTOR : REGIANE AGOSTINHO DE BARROS MARQUES.....PG 64

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A CONTEMPORANEIDADE
AUTOR: GUILHERME AUGUSTUS RAGAZZI SILVA.....PG 85

EDUCAÇÃO E EQUIDADE: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA
AUTORA: ROSÂNGELA CONCEIÇÃO CESAR.....PG 103

A FUNÇÃO DO IMAGINÁRIO NA FORMAÇÃO INFANTIL POR MEIO DAS NARRATIVAS
AUTOR: ANA PAULA CORREIA ALVES..... PG 122

A ADAPTAÇÃO DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA AFETIVA E PEDAGÓGICA
AUTOR: SARA FLORIANO NUNES.....PG 136

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO A LINGUAGEM DO CONHECIMENTO
AUTOR: BEATRIZ EVARISTO SILVA REIS.....PG 146

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CAMINHOS, DESAFIOS E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA ACOLHEDORA. LUIZA PRATES DE OLIVEIRA.....PG 159

AGRADECIMENTOS.....PG 173

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PREVENÇÃO DO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

AUTOR: ELIANA DE ASSIS MANCUZO

RESUMO

O bullying no ambiente escolar constitui um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino na contemporaneidade, impactando diretamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas voltadas à prevenção do bullying, destacando o papel da escola e do professor na promoção de uma cultura de respeito e convivência saudável. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em autores como Olweus, Fante e Freire, que discutem a violência escolar e a importância da mediação pedagógica. Evidencia-se que o bullying não se limita a agressões físicas, abrangendo também dimensões verbais, psicológicas e, mais recentemente, digitais, como no caso do cyberbullying. Nesse contexto, a escola deve atuar de forma preventiva, por meio de estratégias que envolvam a educação socioemocional, a mediação de conflitos, o fortalecimento das relações interpessoais e o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e solidariedade. Destaca-se, ainda, a importância da formação docente e da construção de práticas pedagógicas intencionais que promovam o diálogo e a participação dos alunos. Conclui-se que a prevenção do bullying exige uma ação coletiva e contínua, envolvendo toda a comunidade escolar, com vistas à construção de um ambiente educativo seguro, inclusivo e acolhedor.

Palavras-chave: Bullying escolar; Práticas pedagógicas; Prevenção; Convivência escolar; Educação socioemocional.

ABSTRACT

Bullying in the school environment has become a growing and concerning issue, directly impacting students' emotional, social, and cognitive development. This article aims to analyze pedagogical practices aimed at preventing bullying, highlighting the role of schools and teachers in promoting a culture of respect and healthy coexistence. The study adopts a qualitative, bibliographic approach, based on authors such as Olweus, Fante, Freire, and Goleman, who discuss school violence and the importance of pedagogical mediation. It is evident that bullying goes beyond physical aggression, encompassing verbal, psychological, social, and digital dimensions, as seen in cyberbullying. In this context, schools must act preventively through strategies that include socio-emotional education, conflict mediation, and the strengthening of interpersonal relationships. The findings indicate that intentional pedagogical practices, combined with teacher training and community involvement, are essential for creating safe and inclusive educational environments. It is concluded that preventing bullying requires continuous and collective action, involving the entire school community, aiming at the development of critical, empathetic, and socially responsible individuals.

Keywords: School bullying; Pedagogical practices; Prevention; School environment; Socio-emotional education.

INTRODUÇÃO

O bullying no ambiente escolar tem se configurado como uma problemática crescente e preocupante, afetando diretamente o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes. Caracterizado por atitudes intencionais, repetitivas e que envolvem desequilíbrio de poder entre os sujeitos, o bullying ultrapassa as relações interpessoais comuns e se torna uma forma de violência que compromete o ambiente escolar. Nesse contexto, a escola é desafiada a assumir um papel ativo não apenas na identificação dessas práticas, mas, sobretudo, na sua prevenção, por meio de ações pedagógicas intencionais e sistemáticas.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar práticas pedagógicas voltadas à prevenção do bullying no ambiente escolar, destacando o papel da escola e do professor na construção de uma cultura de paz e respeito às diferenças. Como objetivos específicos, busca-se compreender o fenômeno do bullying em suas múltiplas dimensões, investigar estratégias pedagógicas eficazes para sua prevenção e refletir sobre a importância da mediação docente e da educação socioemocional no enfrentamento dessa problemática.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade urgente de promover ambientes escolares seguros, acolhedores e inclusivos, considerando que o bullying pode gerar consequências graves, como baixa autoestima, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e problemas de saúde mental. Além disso, a crescente presença das tecnologias digitais tem ampliado as formas de violência, como no caso do cyberbullying, exigindo novas abordagens pedagógicas que contemplem essas transformações sociais.

Nesse sentido, torna-se essencial que a escola desenvolva práticas educativas que promovam o respeito, a empatia e a convivência ética entre os estudantes.

Diante desse cenário, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as práticas pedagógicas podem contribuir para a prevenção do bullying no ambiente escolar e para a construção de uma cultura de convivência respeitosa? Para responder a essa questão, o estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentando-se em autores que discutem a temática da violência escolar e das práticas educativas, como Dan Olweus, Cleo Fante e Paulo Freire.

Ao situar o leitor acerca do tema, esta introdução apresenta uma visão global sobre o bullying e a importância de práticas pedagógicas preventivas. Compreende-se que o enfrentamento dessa problemática não se limita a ações pontuais ou punitivas, mas requer um trabalho contínuo, coletivo e intencional, que envolva toda a comunidade escolar. Assim, a escola assume um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de conviver de forma respeitosa em sociedade.

DESENVOLVIMENTO

O bullying escolar configura-se como uma forma específica de violência entre pares, caracterizada por comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, que ocorrem em um contexto de desequilíbrio de poder. Diferentemente de conflitos ocasionais, o bullying envolve a persistência das agressões e a vulnerabilidade da vítima, o que agrava seus efeitos e exige atenção por parte da escola.

Segundo Dan Olweus, “um estudante está sendo vítima de bullying quando é exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes” (OLWEUS, 1993), definição amplamente reconhecida na literatura internacional sobre o tema.

As manifestações do bullying podem assumir diferentes formas, sendo classificadas, de modo geral, em físicas, verbais, psicológicas e sociais. O bullying físico inclui agressões como empurrões, chutes e danos a pertences; o verbal envolve insultos, apelidos pejorativos e ameaças; o psicológico refere-se a humilhações, intimidações e manipulações emocionais; enquanto o social se manifesta por meio da exclusão, do isolamento e da disseminação de rumores. Mais recentemente, com o avanço das tecnologias digitais, surge o cyberbullying, que amplia o alcance das agressões ao ambiente virtual, tornando-as ainda mais invasivas e difíceis de controlar.

Além das formas de manifestação, é importante destacar os papéis assumidos pelos envolvidos no fenômeno do bullying. De acordo com estudos da área, existem, basicamente, três grupos: as vítimas, os agressores e os espectadores. As vítimas, geralmente, apresentam características que as tornam mais vulneráveis, como timidez, insegurança ou dificuldades de socialização. Os agressores, por sua vez, tendem a demonstrar comportamentos dominadores e, muitas vezes, reproduzem padrões de violência vivenciados em outros contextos. Já os espectadores desempenham um papel fundamental, pois podem reforçar ou inibir as práticas de bullying, dependendo de suas atitudes diante das situações.

Nesse contexto, compreender o bullying exige uma análise que vá além do comportamento individual, considerando também os aspectos sociais e culturais que influenciam essas práticas. Conforme aponta Cleo Fante, “o bullying é um fenômeno relacional, que se desenvolve em ambientes onde há permissividade ou ausência de intervenção” (FANTE, 2005). Isso significa que o clima escolar, as relações interpessoais e a postura dos adultos são fatores determinantes para a ocorrência ou prevenção do bullying.

Outro aspecto relevante refere-se às consequências desse fenômeno, que podem ser profundas e duradouras. As vítimas frequentemente apresentam baixa autoestima, ansiedade, depressão e dificuldades de aprendizagem, enquanto os agressores podem consolidar comportamentos violentos ao longo da vida. Além disso, o bullying compromete o ambiente escolar como um todo, gerando insegurança e prejudicando o processo educativo.

Dessa forma, compreender os conceitos e as características do bullying é o primeiro passo para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção. Ao reconhecer a complexidade desse fenômeno, a escola pode atuar de forma mais consciente e intencional, promovendo ações que visem à construção de um ambiente mais seguro, acolhedor e respeitoso para todos os estudantes.

IMPACTOS DO BULLYING NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

O bullying escolar provoca impactos profundos e multifacetados no desenvolvimento das crianças e adolescentes, afetando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e comportamentais. Trata-se de um fenômeno que ultrapassa o momento da agressão, produzindo consequências que podem acompanhar o indivíduo ao longo de sua trajetória escolar e, em muitos casos, por toda a vida. Nesse sentido, compreender os efeitos do bullying é fundamental para que a escola possa desenvolver estratégias eficazes de prevenção e intervenção.

No âmbito emocional, as vítimas de bullying frequentemente apresentam sentimentos de medo, insegurança, tristeza e baixa autoestima. A exposição contínua a situações de humilhação e exclusão pode desencadear quadros de ansiedade, depressão e, em casos mais graves, ideação suicida.

De acordo com Cleo Fante, “o bullying interfere negativamente na autoestima da vítima, comprometendo sua identidade e sua capacidade de estabelecer relações saudáveis” (FANTE, 2005). Esse abalo emocional impacta diretamente a forma como o estudante se percebe e se relaciona com o outro e com o ambiente escolar.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, o bullying também exerce influência significativa. Estudantes que vivenciam situações de violência tendem a apresentar dificuldades de concentração, desmotivação e queda no rendimento escolar. O ambiente de medo e insegurança prejudica o processo de aprendizagem, uma vez que o aluno passa a focar na autoproteção em vez de se engajar nas atividades escolares. Além disso, a evasão escolar pode surgir como consequência, especialmente quando a escola não oferece suporte adequado.

Do ponto de vista social, o bullying compromete as relações interpessoais e a capacidade de convivência. As vítimas podem desenvolver comportamentos de isolamento, evitando interações com colegas por medo de novas agressões. Por outro lado, os agressores, ao não serem devidamente orientados, podem reforçar atitudes de dominação, agressividade e falta de empatia, perpetuando padrões de violência. Nesse contexto, o bullying não afeta apenas indivíduos isolados, mas todo o clima escolar, gerando um ambiente de tensão e insegurança.

É importante destacar também o papel dos espectadores, que, embora não sejam diretamente envolvidos como vítimas ou agressores, são impactados pelo fenômeno. A omissão ou o apoio às agressões contribuem para a naturalização da violência, enquanto a intervenção pode atuar como fator de proteção. Assim, o bullying se configura como um fenômeno coletivo, que demanda ações igualmente coletivas para seu enfrentamento.

Outro aspecto relevante refere-se aos impactos a longo prazo. Estudos indicam que vítimas de bullying podem apresentar dificuldades emocionais persistentes, enquanto agressores têm maior probabilidade de desenvolver comportamentos antissociais na vida adulta. Nesse sentido, o bullying não é apenas um problema escolar, mas uma questão social que exige atenção e intervenção precoce.

Dessa forma, torna-se evidente que os impactos do bullying são amplos e significativos, comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Cabe à escola, portanto, assumir um papel ativo na identificação dessas consequências e na implementação de práticas pedagógicas que promovam o bem-estar, a inclusão e a convivência respeitosa, contribuindo para a construção de um ambiente educativo saudável e seguro.

O PAPEL DA ESCOLA NA PREVENÇÃO DO BULLYING

A escola desempenha um papel central e insubstituível na prevenção do bullying, sendo um dos principais espaços de socialização e formação de valores. Mais do que um local de transmissão de conhecimentos, a instituição escolar é responsável por promover a convivência ética, o respeito às diferenças e a construção de relações saudáveis entre os estudantes. Nesse sentido, o enfrentamento do bullying não pode ser tratado como uma ação isolada ou reativa, mas como parte integrante do projeto pedagógico da escola, exigindo planejamento, intencionalidade e compromisso coletivo.

A prevenção do bullying começa pela construção de um clima escolar positivo, no qual todos os sujeitos se sintam seguros, acolhidos e respeitados. De acordo com Paulo Freire, “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1996), o que implica assumir uma postura ética e comprometida com a dignidade humana. Nesse contexto, a escola deve promover práticas que valorizem o diálogo, a escuta ativa e a resolução pacífica de conflitos, criando espaços de participação e expressão para os estudantes.

Além disso, é fundamental que a escola adote uma postura preventiva, investindo em ações contínuas e sistemáticas, e não apenas em intervenções pontuais diante de casos já instaurados. Programas de convivência escolar, projetos interdisciplinares, rodas de conversa e atividades que abordem temas como respeito, empatia e diversidade são estratégias importantes para a construção de uma cultura de paz. Essas ações devem envolver não apenas os alunos, mas também professores, gestores, funcionários e famílias, fortalecendo o trabalho coletivo e a corresponsabilidade.

Outro aspecto essencial refere-se à elaboração de políticas institucionais claras de combate ao bullying. A escola deve estabelecer normas de convivência, canais de escuta e protocolos de intervenção que garantam a proteção das vítimas e a responsabilização dos agressores de forma educativa, e não meramente punitiva. Nesse sentido, a abordagem deve priorizar a mediação de conflitos e a reflexão sobre as consequências das atitudes, promovendo mudanças de comportamento e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A formação continuada dos professores também se apresenta como um elemento indispensável nesse processo. Muitos educadores ainda se sentem inseguros ou despreparados para lidar com situações de bullying, o que pode comprometer a eficácia das intervenções. Assim, é necessário investir em formação que aborde tanto os aspectos conceituais quanto as estratégias práticas de prevenção e enfrentamento da violência escolar. Conforme aponta Cleo Fante, “a escola precisa estar preparada para identificar, intervir e prevenir o bullying, promovendo uma cultura de paz e respeito” (FANTE, 2005).

Outro ponto relevante é a importância do envolvimento da família no processo de prevenção. A parceria entre escola e família fortalece as ações educativas, permitindo uma abordagem mais ampla e consistente diante das situações de bullying. A comunicação aberta e o trabalho conjunto contribuem para a identificação precoce de problemas e para a construção de soluções mais eficazes.

Portanto, o papel da escola na prevenção do bullying é amplo e envolve múltiplas dimensões, desde a organização do ambiente escolar até a implementação de práticas pedagógicas e políticas institucionais. Ao assumir esse compromisso de forma intencional e coletiva, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e respeitosos, promovendo um ambiente educativo mais justo, seguro e acolhedor.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A PREVENÇÃO DO BULLYING

As práticas pedagógicas desempenham um papel essencial na prevenção do bullying, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para a construção de valores, atitudes e formas de convivência. Nesse contexto, o trabalho pedagógico deve ser intencional, contínuo e articulado, promovendo o desenvolvimento de competências que favoreçam o respeito, a empatia e a resolução pacífica de conflitos. Não se trata apenas de intervir em situações de violência já estabelecidas, mas de desenvolver ações preventivas que contribuam para a formação de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Uma das principais estratégias pedagógicas para a prevenção do bullying é a inserção da educação socioemocional no cotidiano escolar. Ao trabalhar habilidades como empatia, autocontrole, respeito às diferenças e cooperação, a escola contribui para que os estudantes desenvolvam maior consciência sobre suas emoções e atitudes. De acordo com Daniel Goleman, “a inteligência emocional envolve a capacidade de reconhecer e lidar com as próprias emoções e com as emoções dos outros” (GOLEMAN, 1995), o que reforça a importância de práticas educativas voltadas ao desenvolvimento dessas competências.

Outra prática relevante é a mediação de conflitos, que deve ser incorporada como uma estratégia pedagógica e não apenas disciplinar.

O professor, ao atuar como mediador, auxilia os estudantes a compreenderem os conflitos como oportunidades de aprendizagem, incentivando o diálogo, a escuta e a construção coletiva de soluções. Essa abordagem contribui para a redução de comportamentos agressivos e para o fortalecimento das relações interpessoais, promovendo um ambiente mais harmonioso.

O trabalho com projetos interdisciplinares também se destaca como uma estratégia eficaz na prevenção do bullying. Por meio de atividades que envolvem diferentes áreas do conhecimento, é possível abordar temas como respeito, diversidade, direitos humanos e convivência ética. Essas propostas permitem que os estudantes reflitam criticamente sobre suas atitudes e sobre a realidade social, desenvolvendo uma postura mais consciente e responsável. Nesse sentido, conforme afirma Paulo Freire, “a educação deve ser um processo de conscientização, no qual o sujeito se reconhece como agente transformador da realidade” (FREIRE, 1996).

Além disso, práticas como rodas de conversa, dinâmicas de grupo, dramatizações e atividades colaborativas favorecem a expressão dos sentimentos e o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes. Esses espaços de diálogo são fundamentais para que as crianças e adolescentes se sintam ouvidos e respeitados, contribuindo para a prevenção de comportamentos agressivos. A escuta ativa por parte do professor é um elemento-chave nesse processo, pois permite identificar situações de conflito e intervir de forma adequada.

Outro aspecto importante refere-se à valorização da diversidade no ambiente escolar. Trabalhar com diferentes culturas, identidades e realidades contribui para a construção de uma educação inclusiva, que respeita as diferenças e combate preconceitos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem promover a reflexão sobre temas como igualdade, justiça e respeito, fortalecendo valores essenciais para a convivência democrática.

Ademais, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola, garantindo coerência e continuidade nas ações desenvolvidas. A prevenção do bullying não deve ser uma ação isolada, mas um compromisso institucional que envolve toda a comunidade escolar.

Portanto, as práticas pedagógicas voltadas à prevenção do bullying devem ser compreendidas como ações intencionais, que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuem para a construção de um ambiente escolar mais seguro, acolhedor e respeitoso. Ao investir em estratégias educativas que valorizem o diálogo, a empatia e a cooperação, a escola fortalece seu papel na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a convivência ética.

Educação Socioemocional e Cultura de Paz na Escola

A educação socioemocional tem se consolidado como uma abordagem fundamental no contexto escolar contemporâneo, especialmente no que se refere à prevenção do bullying e à promoção de uma cultura de paz. Ao considerar que o desenvolvimento humano envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais, essa perspectiva amplia o papel da escola, que passa a atuar na formação integral dos estudantes. Nesse sentido, trabalhar competências socioemocionais torna-se essencial para a construção de relações mais saudáveis, respeitadas e empáticas no ambiente escolar.

A educação socioemocional envolve o desenvolvimento de habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia, habilidades sociais e tomada de decisão responsável. Essas competências permitem que os estudantes reconheçam e compreendam suas emoções, lidem com conflitos de forma equilibrada e estabeleçam relações baseadas no respeito mútuo.

De acordo com Daniel Goleman, “a inteligência emocional é mais determinante para o sucesso na vida do que o próprio quociente de inteligência” (GOLEMAN, 1995), evidenciando a relevância dessas habilidades para a vida em sociedade.

No contexto da prevenção do bullying, a educação socioemocional atua de forma direta, pois contribui para a redução de comportamentos agressivos e para o fortalecimento da empatia entre os estudantes. Ao desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, os alunos passam a compreender as consequências de suas ações, o que favorece a construção de atitudes mais responsáveis e solidárias. Além disso, essa abordagem auxilia as vítimas a desenvolverem maior autoconfiança e habilidades para lidar com situações adversas.

A construção de uma cultura de paz na escola está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento dessas competências. A cultura de paz não se limita à ausência de violência, mas envolve a promoção de valores como respeito, diálogo, justiça, cooperação e solidariedade. Nesse sentido, a escola deve se constituir como um espaço de convivência democrática, no qual os conflitos sejam compreendidos como oportunidades de aprendizagem e crescimento. Conforme afirma Paulo Freire, “não há educação sem diálogo” (FREIRE, 1996), reforçando a importância de práticas que valorizem a escuta e a participação dos estudantes.

Para que a educação socioemocional seja efetiva, é necessário que ela esteja integrada ao currículo e ao cotidiano escolar, e não restrita a ações pontuais. Práticas como rodas de conversa, projetos colaborativos, atividades de resolução de conflitos e momentos de reflexão coletiva são estratégias que favorecem o desenvolvimento dessas competências.

Além disso, o exemplo dos professores e demais profissionais da escola é fundamental, uma vez que os estudantes aprendem também por meio das relações que estabelecem no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente, que deve contemplar a dimensão socioemocional como parte integrante da prática pedagógica. O professor precisa estar preparado para lidar com as emoções dos alunos, mediar conflitos e promover um ambiente acolhedor e respeitoso. Essa preparação contribui para a construção de relações mais positivas e para a prevenção de situações de violência.

Ademais, a participação da família e da comunidade escolar é essencial para o fortalecimento da cultura de paz. A articulação entre escola e família permite uma abordagem mais ampla e consistente, favorecendo a construção de valores que ultrapassam o espaço escolar.

Portanto, a educação socioemocional e a cultura de paz constituem elementos fundamentais na prevenção do bullying e na promoção de um ambiente escolar saudável. Ao investir no desenvolvimento dessas competências, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e capazes de conviver de forma ética e responsável em sociedade, reafirmando seu compromisso com uma educação integral e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o bullying no ambiente escolar constitui uma problemática complexa, que exige uma abordagem pedagógica intencional, contínua e coletiva para sua prevenção. Ao longo da análise, foi possível compreender que o bullying não se limita a comportamentos isolados, mas envolve relações marcadas pelo desequilíbrio de poder, afetando profundamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental na construção de estratégias que promovam a convivência ética e o respeito às diferenças.

As práticas pedagógicas destacam-se como ferramentas essenciais nesse processo, uma vez que possibilitam a formação de valores, atitudes e habilidades socioemocionais necessárias para a vida em sociedade. Ao investir em ações como mediação de conflitos, rodas de conversa, projetos interdisciplinares e atividades voltadas à educação socioemocional, a escola contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, inclusivo e seguro. Tais práticas não devem ser pontuais, mas incorporadas ao cotidiano escolar, de forma articulada ao projeto político-pedagógico.

A partir das contribuições de Dan Olweus, Cleo Fante e Paulo Freire, foi possível compreender que a prevenção do bullying requer não apenas conhecimento teórico, mas também uma postura ética e comprometida por parte dos educadores. O professor, nesse contexto, desempenha um papel central como mediador das relações e promotor de práticas que favoreçam o diálogo, a empatia e a resolução pacífica de conflitos.

Além disso, destacou-se a importância da educação socioemocional como estratégia fundamental para o enfrentamento do bullying. O desenvolvimento de competências como empatia, autocontrole e respeito contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e capazes de conviver de forma harmoniosa. A construção de uma cultura de paz na escola depende, portanto, de ações que valorizem essas dimensões e promovam a participação ativa dos estudantes.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e famílias. A prevenção do bullying não pode ser responsabilidade exclusiva de um único sujeito, mas deve ser entendida como um compromisso coletivo. A parceria entre escola e família fortalece as ações educativas e contribui para a construção de uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, conclui-se que o enfrentamento do bullying exige uma mudança de perspectiva, na qual a escola deixa de atuar apenas de forma reativa e passa a investir em ações preventivas e formativas. Promover uma educação pautada no respeito, na inclusão e na valorização das diferenças é um desafio constante, mas também uma necessidade urgente. Ao assumir esse compromisso, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

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

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

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

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

OLWEUS, Dan. Bullying at school: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Bra

RESUMO

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial no desenvolvimento integral da criança, sendo responsável por promover experiências que articulem aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais. Nesse contexto, a música e o movimento destacam-se como importantes recursos pedagógicos, pois favorecem a aprendizagem de forma lúdica, significativa e integrada. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da música e do movimento no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, destacando seus impactos no desenvolvimento global da criança. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Vygotsky, Wallon, Bréscia e Gallahue, que discutem a importância da ludicidade, da interação social e da expressão corporal no processo educativo. A música, ao estimular a linguagem, a memória, a atenção e a criatividade, contribui para o desenvolvimento cognitivo, enquanto o movimento favorece a coordenação motora, o equilíbrio, a consciência corporal e a autonomia. Além disso, as atividades que envolvem música e movimento promovem a socialização, a expressão de emoções e o fortalecimento de vínculos afetivos no ambiente escolar. Observa-se que a integração dessas práticas no cotidiano pedagógico potencializa a aprendizagem e torna o processo educativo mais dinâmico e prazeroso. Conclui-se que a música e o movimento devem ser compreendidos como elementos fundamentais na Educação Infantil, sendo necessário que os professores planejem e utilizem essas práticas de forma intencional e consciente, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Música; Movimento; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a fundamental stage for children's integral development, promoting experiences that integrate cognitive, motor, social, and emotional aspects. In this context, music and movement stand out as important pedagogical tools, as they foster meaningful and playful learning. This article aims to analyze the contributions of music and movement in the teaching and learning process in Early Childhood Education, highlighting their impact on children's overall development. This is a bibliographic study based on authors such as Vygotsky, Wallon, Bréscia, and Gallahue, who emphasize the importance of playfulness, social interaction, and body expression in education. Music stimulates language, memory, attention, and creativity, contributing to cognitive development, while movement enhances motor coordination, balance, body awareness, and autonomy. Furthermore, activities involving music and movement promote socialization, emotional expression, and the strengthening of affective bonds within the school environment. The integration of these practices into daily pedagogical routines enhances learning and makes the educational process more dynamic and enjoyable. It is concluded that music and movement should be understood as essential elements in Early Childhood Education, requiring intentional and conscious planning by teachers to contribute to the development of critical, creative, and participative individuals.

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

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil configura-se como uma etapa fundamental no desenvolvimento humano, sendo responsável por proporcionar experiências que favoreçam a construção do conhecimento de forma integral. Nessa fase, a criança aprende por meio da interação com o meio, do brincar e da exploração do corpo e das diferentes linguagens. Entre essas linguagens, destacam-se a música e o movimento, que se apresentam como importantes recursos pedagógicos capazes de promover aprendizagens significativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância das experiências corporais, artísticas e expressivas na Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a música e o movimento não devem ser compreendidos apenas como atividades recreativas, mas como práticas pedagógicas intencionais que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional.

A música, enquanto linguagem universal, possibilita à criança o contato com diferentes ritmos, sons e culturas, estimulando a criatividade, a memória e a linguagem. Já o movimento permite a exploração do corpo, o desenvolvimento da coordenação motora e a construção da consciência corporal. Quando articulados, esses elementos potencializam o processo educativo, tornando-o mais dinâmico, prazeroso e significativo.

De acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação, sendo fundamental considerar o contexto cultural no qual a criança está inserida. Nesse sentido, a música e o movimento funcionam como instrumentos mediadores que favorecem a internalização de conhecimentos. Corroborando essa perspectiva, Wallon (1975) destaca a importância da afetividade e da motricidade no desenvolvimento infantil, evidenciando a inseparabilidade entre emoção, corpo e cognição.

Além disso, a utilização dessas práticas no cotidiano escolar contribui para a construção de vínculos afetivos, para a socialização e para o desenvolvimento da autonomia. A criança, ao participar de atividades que envolvem música e movimento, expressa sentimentos, desenvolve a imaginação e constrói conhecimentos de maneira ativa.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da música e do movimento na Educação Infantil, destacando seus impactos no desenvolvimento global da criança. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que discutem o desenvolvimento infantil, a ludicidade e as práticas pedagógicas na infância.

Assim, busca-se refletir sobre a importância da inserção consciente e planejada da música e do movimento no contexto educacional, contribuindo para práticas pedagógicas mais humanizadoras, inclusivas e significativas.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música, enquanto linguagem universal, ocupa lugar de destaque na Educação Infantil por possibilitar à criança formas diversas de expressão, comunicação e interação com o mundo. Desde os primeiros anos de vida, o contato com sons, ritmos e melodias contribui significativamente para o desenvolvimento sensorial, cognitivo e afetivo, constituindo-se como uma ferramenta pedagógica potente no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é fundamental compreender a música não apenas como recurso complementar ou recreativo, mas como linguagem estruturante do desenvolvimento infantil. De acordo com Brécia (2003, p. 15), “a música é uma das formas mais importantes de expressão humana, sendo essencial para o desenvolvimento global da criança”. Essa afirmação reforça a necessidade de sua inserção intencional no cotidiano escolar, reconhecendo seu potencial formativo.

A música permite à criança explorar o mundo por meio da escuta, da imitação e da criação. Ao cantar, bater palmas, produzir sons com o corpo ou com instrumentos, a criança experimenta diferentes possibilidades expressivas, desenvolvendo sua sensibilidade estética e sua criatividade. Nesse sentido, Gainza (1988, p. 23) destaca que “a educação musical na infância deve priorizar a vivência e a experimentação, permitindo que a criança descubra sons, ritmos e movimentos de forma espontânea”. Essa perspectiva valoriza o protagonismo infantil e a aprendizagem baseada na experiência.

Além disso, a música está profundamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral. As canções infantis, as cantigas de roda e as parlendas favorecem a ampliação do vocabulário, a percepção fonológica e a organização do pensamento. Ao repetir letras e ritmos, a criança internaliza estruturas linguísticas, o que contribui para a construção da linguagem de forma significativa.

De acordo com Ilari (2003, p. 12), “a música exerce influência direta sobre o desenvolvimento da linguagem, especialmente na percepção auditiva e na memória verbal”. Isso ocorre porque a musicalidade estimula áreas do cérebro responsáveis pela linguagem, favorecendo a aprendizagem de forma integrada.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão cultural da música. Ao entrar em contato com diferentes repertórios musicais, a criança amplia sua compreensão de mundo, reconhecendo diferentes culturas, tradições e formas de expressão. Essa vivência contribui para a formação de uma identidade cultural e para o desenvolvimento do respeito à diversidade. Segundo Brito (2003, p. 35), “a música é uma linguagem cultural que permite à criança compreender e se inserir no mundo social de maneira sensível e significativa”.

Assim, o trabalho com música na Educação Infantil também assume um papel social e formativo, indo além do desenvolvimento individual.

É importante destacar que a prática musical na Educação Infantil deve estar fundamentada na ludicidade. O brincar com sons, ritmos e movimentos torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo, respeitando as características próprias da infância. Nesse sentido, o professor deve atuar como mediador, proporcionando experiências musicais diversificadas que estimulem a participação ativa das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao afirmar que as crianças devem vivenciar diferentes linguagens, incluindo a música, como forma de expressão e comunicação. A música, nesse contexto, integra o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, destacando sua relevância no desenvolvimento infantil.

Ademais, a música também contribui para o desenvolvimento da atenção, da concentração e da memória, habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem. Ao acompanhar ritmos, memorizar letras e participar de atividades musicais, a criança exercita funções cognitivas importantes.

Por fim, cabe ressaltar que a música, quando articulada ao movimento, potencializa ainda mais suas contribuições, promovendo uma aprendizagem integrada e significativa. Essa articulação permite que a criança vivencie o conhecimento por meio do corpo, das emoções e da interação com o outro, consolidando aprendizagens de forma mais efetiva.

Dessa forma, a música deve ser compreendida como uma linguagem essencial na Educação Infantil, sendo indispensável sua presença no planejamento pedagógico. Sua utilização consciente e intencional contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo experiências educativas mais ricas, sensíveis e transformadoras.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DA LINGUAGEM

A música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente no que se refere à linguagem, à memória, à atenção e à organização do pensamento. Na Educação Infantil, o contato sistemático com experiências musicais favorece a construção de conhecimentos de forma significativa, pois articula aspectos emocionais, sensoriais e intelectuais.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação simbólica. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p. 98) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. A música, enquanto linguagem simbólica, atua como mediadora desse processo, permitindo que a criança internalize conhecimentos por meio da interação com o outro e com o meio.

As atividades musicais, como cantigas de roda, parlendas e jogos rítmicos, contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral. Ao participar dessas práticas, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve a consciência fonológica e aprimora sua capacidade de comunicação. A repetição de sons, rimas e estruturas linguísticas presentes nas músicas favorece a organização do pensamento e a construção da linguagem de forma natural e contextualizada.

De acordo com Bruner (1997, p. 45), “a aprendizagem ocorre por meio de sistemas simbólicos, sendo a linguagem um dos principais instrumentos desse processo”. A música, nesse contexto, constitui-se como um sistema simbólico complexo que articula som, ritmo e significado, contribuindo para o desenvolvimento linguístico da criança.

Além disso, a música exerce influência direta sobre a memória e a atenção, habilidades essenciais para o processo de aprendizagem.

Ao memorizar letras de músicas, acompanhar ritmos e reproduzir sequências sonoras, a criança desenvolve sua capacidade de concentração e retenção de informações. Esse processo é fundamental para a aquisição de novos conhecimentos, especialmente nas fases iniciais da escolarização.

Segundo Ilari (2003, p. 13), “a prática musical estimula áreas do cérebro relacionadas à memória e à linguagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo de forma integrada”. Essa afirmação evidencia a importância da música como recurso pedagógico capaz de potencializar a aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre música e pensamento lógico. As atividades musicais envolvem padrões rítmicos, sequências e estruturas que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Ao reconhecer repetições, variações e organização temporal dos sons, a criança constrói noções de ordem, sequência e regularidade. De acordo com Gardner (1995, p. 42), “a inteligência musical é uma das múltiplas formas de inteligência e está relacionada à capacidade de perceber, discriminar e expressar formas musicais”. Essa perspectiva amplia a compreensão da música como elemento essencial no desenvolvimento das diferentes capacidades cognitivas.

Além disso, a música favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ao interpretar canções, criar movimentos e explorar sons, a criança elabora significados, constrói narrativas e amplia sua capacidade simbólica. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

A música também contribui para o desenvolvimento da escuta ativa, habilidade essencial para a aprendizagem. Ao prestar atenção aos sons, ritmos e melodias, a criança aprende a ouvir, interpretar e responder aos estímulos do ambiente, o que impacta diretamente sua capacidade de interação e comunicação.

É importante destacar que o papel do professor é fundamental nesse processo. Cabe ao educador planejar e mediar experiências musicais que sejam significativas, respeitando o nível de desenvolvimento das crianças e promovendo sua participação ativa. A intencionalidade pedagógica é essencial para que a música não seja utilizada apenas como recurso recreativo, mas como ferramenta de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da música no desenvolvimento infantil ao destacar a necessidade de experiências que envolvam diferentes linguagens. Nesse sentido, a música contribui para o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos cognitivos, linguísticos e sociais.

Por fim, é possível afirmar que a música constitui um recurso pedagógico potente na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento cognitivo de forma integrada e significativa. Ao estimular a linguagem, a memória, a atenção, o raciocínio lógico e a criatividade, a música contribui para a formação de sujeitos mais críticos, expressivos e participativos.

O MOVIMENTO COMO FORMA DE EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO MOTOR NA INFÂNCIA

O movimento constitui uma das primeiras formas de expressão da criança, sendo essencial para o desenvolvimento global na Educação Infantil. Antes mesmo da linguagem verbal se consolidar, a criança comunica-se por meio do corpo, expressando emoções, necessidades e percepções. Nesse sentido, o corpo não é apenas um instrumento biológico, mas também um meio de interação com o mundo e de construção de conhecimento.

A psicogênese do desenvolvimento infantil evidencia a centralidade do movimento nos primeiros anos de vida. Para Wallon (1975, p. 56), “o movimento é a primeira forma de expressão da criança e está diretamente ligado à sua afetividade”.

Essa afirmação destaca a indissociabilidade entre motricidade e emoção, indicando que o desenvolvimento motor não pode ser compreendido de forma isolada, mas integrado aos aspectos afetivos e sociais.

Na Educação Infantil, o movimento deve ser compreendido como linguagem e como recurso pedagógico. Ao explorar o espaço, manipular objetos, correr, pular e dançar, a criança desenvolve habilidades motoras fundamentais, como coordenação, equilíbrio, lateralidade e percepção espacial. Essas habilidades são essenciais não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005, p. 34), “o desenvolvimento motor é um processo contínuo que depende das experiências vivenciadas pela criança ao longo de sua vida”. Isso implica reconhecer que o ambiente escolar deve oferecer oportunidades diversificadas de movimento, estimulando o desenvolvimento das capacidades motoras de forma intencional.

Além disso, o movimento contribui para a construção da consciência corporal. Ao vivenciar diferentes experiências corporais, a criança passa a reconhecer seu próprio corpo, suas possibilidades e limites. Essa consciência é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da identidade.

Segundo Le Boulch (1987, p. 21), “a educação psicomotora deve favorecer a tomada de consciência do corpo e de suas possibilidades de ação no espaço”. Nesse sentido, atividades que envolvem movimento contribuem para a organização do esquema corporal e para o desenvolvimento da percepção espaço-temporal. Outro aspecto relevante refere-se à relação entre movimento e aprendizagem. Estudos indicam que o desenvolvimento motor está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que a ação corporal possibilita a exploração do ambiente e a construção de conhecimentos.

Ao agir sobre o mundo, a criança experimenta, descobre e aprende.

De acordo com Piaget (1971, p. 19), “o conhecimento se constrói a partir da ação do sujeito sobre o objeto”. Essa perspectiva evidencia que o movimento é essencial para a construção do conhecimento, especialmente na infância, quando a aprendizagem ocorre de forma concreta e experiencial.

A integração entre movimento e música potencializa ainda mais essas aprendizagens. Ao associar gestos a ritmos e melodias, a criança desenvolve noções de tempo, ritmo e organização corporal. A dança, por exemplo, permite que a criança coordene movimentos, explore diferentes formas de expressão e desenvolva sua criatividade.

Além disso, o movimento contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança. Ao dominar habilidades motoras, a criança sente-se mais segura para explorar o ambiente e interagir com os outros. Esse processo fortalece a autoestima e favorece a construção de uma imagem positiva de si mesma.

Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que o professor compreenda o movimento como parte integrante do currículo da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das experiências corporais, reconhecendo o corpo como linguagem e meio de expressão. Nesse contexto, o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” evidencia a necessidade de práticas que valorizem o movimento no cotidiano escolar.

É importante ressaltar que as atividades corporais devem ser planejadas de forma intencional, respeitando o desenvolvimento e as individualidades das crianças. O professor deve criar situações que incentivem a exploração, a experimentação e a criatividade, evitando práticas mecanizadas ou repetitivas.

Por fim, o movimento na Educação Infantil deve ser compreendido como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Ao promover experiências corporais significativas, a escola contribui para a formação de sujeitos ativos, autônomos e conscientes de seu corpo e de suas possibilidades. Dessa forma, o movimento deixa de ser apenas uma atividade física e passa a assumir um papel central no processo educativo.

MÚSICA, MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA

O desenvolvimento socioemocional na infância constitui um dos pilares fundamentais da formação humana, estando diretamente relacionado à capacidade da criança de reconhecer, expressar e regular suas emoções, bem como de estabelecer relações interpessoais saudáveis. Nesse contexto, a música e o movimento configuram-se como importantes instrumentos pedagógicos, pois favorecem a expressão emocional, a socialização e a construção de vínculos afetivos no ambiente escolar.

Desde os primeiros anos de vida, a criança manifesta suas emoções por meio do corpo e dos sons, utilizando gestos, movimentos e vocalizações como formas de comunicação. A música, ao articular ritmo, melodia e emoção, amplia essas possibilidades expressivas, permitindo que a criança externalize sentimentos de maneira simbólica e significativa.

De acordo com Wallon (1975, p. 62), “a afetividade ocupa lugar central no desenvolvimento da pessoa, sendo indissociável dos processos cognitivos e motores”. Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento emocional não pode ser dissociado das experiências corporais e sociais vivenciadas pela criança. Assim, atividades que integram música e movimento contribuem para a formação integral, ao envolver simultaneamente emoção, corpo e pensamento.

As práticas musicais coletivas, como cantigas de roda, danças e jogos rítmicos, promovem a interação social e o fortalecimento de vínculos entre as crianças. Ao participar dessas atividades, a criança aprende a compartilhar, a respeitar o outro e a atuar em grupo, desenvolvendo habilidades sociais fundamentais para a convivência.

Nesse sentido, Vygotsky (1991, p. 123) afirma que “é na interação com o outro que o indivíduo se constitui como sujeito”. A música e o movimento, ao favorecerem experiências coletivas, criam condições para que a criança se desenvolva socialmente, internalizando normas, valores e formas de comportamento.

Além disso, essas práticas contribuem para o desenvolvimento da empatia e da cooperação. Ao vivenciar experiências em grupo, a criança aprende a perceber o outro, a esperar sua vez e a respeitar diferentes ritmos e formas de expressão. Esse processo é essencial para a construção de relações mais harmoniosas e para o desenvolvimento da consciência social.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição da música e do movimento para o desenvolvimento da inteligência emocional. Segundo Goleman (1995, p. 20), “a inteligência emocional envolve a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, de motivar-se e de gerir bem as emoções”. Nesse contexto, a música favorece a identificação e a expressão de emoções, enquanto o movimento permite sua vivência corporal.

A expressão corporal, mediada pela música, possibilita que a criança elabore emoções que muitas vezes ainda não consegue verbalizar. Dançar, cantar e movimentar-se ao som de diferentes ritmos permite à criança experimentar estados emocionais diversos, contribuindo para o autoconhecimento e para o equilíbrio emocional.

Ademais, o ambiente musical tende a promover sensações de prazer e bem-estar, favorecendo um clima escolar mais acolhedor. A ludicidade presente nas atividades musicais reduz tensões, estimula a participação e fortalece o vínculo entre professor e aluno.

De acordo com Brito (2003, p. 41), “a vivência musical na infância favorece a construção de vínculos afetivos e contribui para o desenvolvimento emocional da criança”. Essa afirmação reforça o papel da música como elemento mediador das relações humanas no contexto educativo.

É importante destacar que o professor exerce papel fundamental nesse processo, atuando como mediador das interações e promotor de experiências significativas. Cabe ao educador criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, no qual a criança se sinta à vontade para se expressar e interagir.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza a importância do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, destacando a necessidade de experiências que promovam o convívio, a participação e o respeito. Nesse sentido, a música e o movimento contribuem diretamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais previstas no documento.

Por fim, compreende-se que a integração entre música e movimento constitui uma estratégia pedagógica potente para o desenvolvimento socioemocional na infância. Ao favorecer a expressão de emoções, a interação social e a construção de vínculos afetivos, essas práticas contribuem para a formação de sujeitos mais sensíveis, empáticos e conscientes de si e do outro. Dessa forma, sua inserção no cotidiano da Educação Infantil revela-se não apenas pertinente, mas essencial para uma educação mais humanizadora e integral.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MÚSICA E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção da música e do movimento na Educação Infantil exige uma abordagem pedagógica intencional, planejada e fundamentada teoricamente. Essas práticas não devem ser compreendidas como atividades meramente recreativas ou de preenchimento de tempo, mas como estratégias educativas que favorecem o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o papel do professor é central, atuando como mediador das experiências e promotor de aprendizagens significativas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 45), “a música deve ser compreendida como linguagem e forma de expressão, devendo estar presente no cotidiano das instituições de Educação Infantil”. Essa orientação reforça a necessidade de que as práticas musicais estejam integradas ao planejamento pedagógico, articuladas aos objetivos educacionais e às necessidades das crianças.

Uma das principais estratégias pedagógicas consiste na utilização de cantigas de roda e músicas tradicionais. Essas atividades promovem a socialização, o desenvolvimento da linguagem e a construção da identidade cultural. Ao participar de rodas cantadas, a criança vivencia experiências coletivas, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais.

Além disso, as brincadeiras com gestos e movimentos corporais associadas à música favorecem o desenvolvimento motor e a consciência corporal. Atividades como imitação de movimentos, jogos rítmicos e danças livres permitem que a criança explore o corpo de forma criativa e significativa. Segundo Kishimoto (2010, p. 28), “o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo essencial no processo educativo”. Nesse contexto, a música e o movimento se inserem como práticas lúdicas que potencializam a aprendizagem.

Outra prática relevante refere-se à exploração de instrumentos musicais, sejam eles convencionais ou construídos com materiais alternativos. Essa experiência permite à criança investigar sons, ritmos e intensidades, desenvolvendo a percepção auditiva e a criatividade. Ao manipular instrumentos, a criança também exercita a coordenação motora fina e amplia suas possibilidades de expressão.

A improvisação musical e corporal também se destaca como estratégia pedagógica importante. Ao criar sons, movimentos e sequências rítmicas, a criança assume papel ativo no processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia e protagonismo.

Para Brito (2003, p. 39), “é fundamental que a criança tenha espaço para experimentar, criar e expressar-se musicalmente, sem a imposição de modelos rígidos”. Essa perspectiva valoriza a liberdade de expressão e a construção do conhecimento de forma significativa.

Além disso, a integração da música e do movimento com outras áreas do conhecimento amplia as possibilidades pedagógicas. É possível, por exemplo, trabalhar conceitos matemáticos por meio de ritmos e sequências, desenvolver a linguagem oral com músicas narrativas ou explorar conteúdos relacionados à natureza e à cultura por meio de canções temáticas. Essa abordagem interdisciplinar contribui para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa integração ao propor campos de experiências que articulam diferentes linguagens. O campo “Corpo, gestos e movimentos” e o campo “Traços, sons, cores e formas” evidenciam a importância da música e do movimento no desenvolvimento infantil, destacando a necessidade de práticas que promovam a expressão, a criatividade e a interação.

Outro aspecto fundamental diz respeito à organização do espaço e do tempo pedagógico. O ambiente escolar deve ser estruturado de forma a possibilitar a livre movimentação das crianças, com espaços adequados para danças, brincadeiras e atividades musicais. O tempo também deve ser planejado para garantir a continuidade e a diversidade das experiências.

O professor, nesse contexto, deve atuar como observador sensível, identificando os interesses, as necessidades e as potencialidades das crianças. A escuta atenta e a valorização das produções infantis são essenciais para a construção de práticas pedagógicas significativas. Além disso, é importante que o educador busque formação continuada, ampliando seus conhecimentos sobre música, movimento e desenvolvimento infantil.

De acordo com Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa da criança, promovendo sua autonomia e seu protagonismo.

Ademais, é necessário considerar a diversidade presente no contexto escolar, garantindo que todas as crianças tenham acesso às experiências musicais e corporais, respeitando suas individualidades e ritmos de aprendizagem. A educação inclusiva deve orientar as práticas pedagógicas, assegurando a participação de todos.

Por fim, compreende-se que as práticas pedagógicas com música e movimento, quando planejadas de forma intencional e fundamentadas teoricamente, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Ao integrar ludicidade, expressão e aprendizagem, essas práticas tornam o processo educativo mais significativo, prazeroso e humanizador, reafirmando a importância da música e do movimento na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a música e o movimento constituem elementos essenciais no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo do estudo, foi possível compreender que essas linguagens não se limitam ao caráter lúdico ou recreativo, mas configuram-se como práticas pedagógicas intencionais, capazes de articular dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Observou-se que a música, enquanto linguagem simbólica, favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da memória, da atenção e da criatividade, além de ampliar o repertório cultural das crianças. Por sua vez, o movimento, entendido como forma de expressão e interação com o mundo, contribui para o desenvolvimento motor, a consciência corporal, a autonomia e a construção da identidade. Quando integrados, música e movimento potencializam a aprendizagem, tornando-a mais significativa, dinâmica e contextualizada.

Do ponto de vista socioemocional, destacou-se que essas práticas promovem a expressão de sentimentos, a socialização e o fortalecimento de vínculos afetivos, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos mais empáticos e conscientes. A interação em atividades musicais e corporais favorece a construção de valores como respeito, cooperação e convivência, essenciais no ambiente escolar.

No que se refere às práticas pedagógicas, evidenciou-se a importância da atuação do professor como mediador, responsável por planejar e organizar experiências que integrem música e movimento de forma intencional e alinhada às necessidades das crianças. A utilização dessas práticas requer sensibilidade, formação continuada e compromisso com uma educação que valorize a infância em sua totalidade.

Além disso, documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), reforçam a relevância da música e do movimento como linguagens fundamentais no desenvolvimento infantil, legitimando sua presença no cotidiano escolar.

Dessa forma, conclui-se que a música e o movimento devem ocupar lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sendo reconhecidos como instrumentos essenciais para a construção de uma educação mais humanizadora, inclusiva e significativa. Ressalta-se, ainda, a necessidade de ampliação de estudos e práticas que aprofundem essa temática, contribuindo para a qualificação do trabalho docente e para a garantia de uma educação de qualidade para todas as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

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

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. São Paulo: Summus, 1988.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

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

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

ILARI, Beatriz. Música e desenvolvimento infantil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artmed, 1987.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

RESUMO

A primeira infância, compreendida como o período que vai do nascimento aos três anos de idade, constitui uma fase decisiva para o desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à aprendizagem e à formação das estruturas cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, os estímulos sensoriais assumem papel fundamental, uma vez que é por meio dos sentidos que o bebê estabelece suas primeiras relações com o mundo. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos estímulos sensoriais para a aprendizagem na primeira infância, destacando sua relevância no desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Montessori e Pikler, que enfatizam a importância da experiência sensorial, da interação e do movimento no processo de construção do conhecimento. Os resultados indicam que experiências sensoriais planejadas e intencionais favorecem o desenvolvimento da percepção, da linguagem, da coordenação motora e da autonomia, além de promoverem vínculos afetivos e segurança emocional. Conclui-se que a oferta de ambientes ricos em estímulos sensoriais, aliada à mediação qualificada do educador, contribui significativamente para uma aprendizagem mais significativa, respeitando as especificidades da primeira infância e garantindo o desenvolvimento pleno da criança.

Palavras-chave: Primeira infância; Estímulos sensoriais; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil.

ABSTRACT

Early childhood, understood as the period from birth to three years of age, is a crucial stage for human development, especially regarding learning and the formation of cognitive, emotional, and social structures. In this context, sensory stimuli play a fundamental role, as it is through the senses that infants establish their first interactions with the world. This article aims to analyze the contributions of sensory stimuli to learning in early childhood, highlighting their relevance for children's overall development. This is a bibliographic study based on authors such as Piaget, Vygotsky, Wallon, Montessori, and Pikler, who emphasize the importance of sensory experience, interaction, and movement in knowledge construction. The findings indicate that planned and intentional sensory experiences foster the development of perception, language, motor coordination, and autonomy, as well as promote affective bonds and emotional security. It is concluded that providing environments rich in sensory stimuli, combined with qualified teacher mediation, significantly contributes to meaningful learning, respecting the specificities of early childhood and ensuring children's full development.

Keywords: Early childhood; Sensory stimulation; Learning; Child development; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é reconhecida como um período de intensas transformações no desenvolvimento humano, no qual se estabelecem as bases para a aprendizagem e para a constituição do sujeito. Nessa fase, o bebê e a criança pequena constroem conhecimentos a partir das experiências sensoriais vivenciadas no cotidiano, explorando o mundo por meio do toque, da visão, da audição, do olfato e do paladar.

Diferentemente das etapas posteriores da vida, a aprendizagem na primeira infância ocorre predominantemente por meio da ação e da experimentação. Nesse sentido, os estímulos sensoriais desempenham papel fundamental, pois possibilitam à criança perceber, interpretar e interagir com o ambiente. Ao manipular objetos, explorar texturas, ouvir sons e observar cores e movimentos, a criança desenvolve habilidades cognitivas, motoras e emocionais.

Segundo Piaget (1971), o conhecimento se constrói a partir da interação do sujeito com o meio, sendo a ação elemento central nesse processo. Na fase sensório-motora, que compreende os primeiros anos de vida, a criança aprende por meio da experimentação e da exploração sensorial. Corroborando essa perspectiva, Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação do adulto fundamental para a construção do conhecimento.

Além disso, Wallon (1975) enfatiza a importância da afetividade e do movimento no desenvolvimento infantil, evidenciando que as experiências sensoriais estão diretamente relacionadas às emoções e às relações estabelecidas com o outro. Nesse contexto, autores como Montessori (1965) e Pikler (2010) defendem a importância de ambientes preparados e de experiências livres e significativas para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos estímulos sensoriais na primeira infância, destacando sua importância no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos que abordam o desenvolvimento infantil, a educação sensorial e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DOS ESTÍMULOS SENSORIAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os estímulos sensoriais constituem a base do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, sendo fundamentais para a construção das primeiras aprendizagens e para a formação das estruturas cognitivas, emocionais e motoras. Na primeira infância, especialmente no período de 0 a 3 anos, a criança compreende o mundo predominantemente por meio dos sentidos, explorando o ambiente através do toque, da visão, da audição, do olfato e do paladar. É por meio dessas experiências que o bebê estabelece suas primeiras relações com o meio e inicia o processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, a educação sensorial assume papel central no desenvolvimento infantil. Maria Montessori (1965, p. 72) afirma que “os sentidos são os instrumentos da inteligência, e sua educação deve começar desde os primeiros anos de vida”. Essa perspectiva evidencia que a aprendizagem não se inicia apenas com a linguagem verbal ou com o ensino formal, mas sim com as experiências sensoriais que possibilitam à criança organizar suas percepções e construir significados sobre o mundo que a cerca.

Do ponto de vista construtivista, Piaget (1971, p. 19) destaca que “o conhecimento se constrói a partir da ação do sujeito sobre o objeto”. Na fase sensório-motora, que abrange os primeiros anos de vida, a criança aprende por meio da experimentação e da manipulação de objetos, sendo os estímulos sensoriais fundamentais nesse processo. Ao tocar diferentes texturas, observar cores, ouvir sons e experimentar movimentos, a criança desenvolve esquemas mentais que servirão de base para aprendizagens futuras.

Além disso, os estímulos sensoriais contribuem para o desenvolvimento da percepção, da atenção e da curiosidade, aspectos essenciais para o processo de aprendizagem. A exploração sensorial permite que a criança diferencie estímulos, reconheça padrões e estabeleça relações, ampliando sua capacidade de compreensão do ambiente. Nesse sentido, quanto mais diversificadas e significativas forem as experiências sensoriais oferecidas, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991, p. 98) enfatiza que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”, sendo mediado pelas interações com o outro. Assim, os estímulos sensoriais não devem ser compreendidos de forma isolada, mas inseridos em contextos de interação, nos quais o adulto atua como mediador, orientando, nomeando e ampliando as experiências da criança. A mediação qualificada potencializa a aprendizagem, permitindo que a criança atribua significados às suas vivências sensoriais.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre os estímulos sensoriais e o desenvolvimento emocional. As experiências sensoriais estão profundamente ligadas às emoções, uma vez que sensações de conforto, prazer ou desconforto influenciam a forma como a criança percebe o mundo. Nesse sentido, Wallon (1975, p. 62) afirma que “a afetividade ocupa lugar central no desenvolvimento da pessoa”, evidenciando que as experiências sensoriais devem estar associadas a um ambiente acolhedor e seguro.

Além disso, autores como Emmi Pikler (2010) defendem a importância da liberdade de movimento e da autonomia nas experiências sensoriais. Para a autora, a criança deve ter a oportunidade de explorar o ambiente de forma livre e segura, desenvolvendo suas habilidades de maneira espontânea. Essa abordagem valoriza o protagonismo infantil e respeita o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

A organização do ambiente também desempenha papel fundamental na promoção de estímulos sensoriais. Ambientes ricos em materiais variados, como objetos com diferentes texturas, cores, sons e formas, favorecem a exploração e a aprendizagem. No entanto, é importante que esses estímulos sejam oferecidos de forma equilibrada, evitando a sobrecarga sensorial, que pode gerar desconforto e dificultar a aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), é essencial proporcionar experiências que envolvam diferentes linguagens e sentidos, garantindo o desenvolvimento integral da criança. Os campos de experiência propostos pelo documento, como “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”, reforçam a importância da educação sensorial na Educação Infantil.

Ademais, a educação sensorial na primeira infância não deve estar dissociada do cuidado. O ato de cuidar — como alimentar, trocar, acolher e embalar — também constitui uma experiência sensorial rica, permeada por toques, sons e interações que contribuem para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, cuidar e educar são práticas indissociáveis na Educação Infantil. Por fim, compreende-se que os estímulos sensoriais são fundamentais para a construção do conhecimento na primeira infância, pois possibilitam à criança explorar, experimentar e compreender o mundo de forma ativa. Sua inserção no contexto educativo deve ser planejada de maneira intencional, respeitando as necessidades, os interesses e o ritmo de cada criança. Dessa forma, a educação sensorial contribui para o desenvolvimento integral, promovendo aprendizagens significativas desde os primeiros anos de vida.

ESTÍMULOS SENSORIAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os estímulos sensoriais desempenham papel fundamental no desenvolvimento cognitivo na primeira infância, uma vez que constituem a base para a construção das primeiras estruturas mentais. Nos primeiros anos de vida, o conhecimento é construído a partir da ação da criança sobre o meio, sendo as experiências sensoriais essenciais para a organização do pensamento, a formação de conceitos e o desenvolvimento da inteligência.

Na perspectiva construtivista, Piaget (1971, p. 19) afirma que “o conhecimento se constrói a partir da ação do sujeito sobre o objeto”, destacando que, na fase sensório-motora, a criança aprende por meio da exploração, da manipulação e da experimentação. Nesse período, as experiências sensoriais permitem à criança estabelecer relações de causa e efeito, reconhecer permanências e construir esquemas mentais que servirão de base para aprendizagens futuras.

A exploração de estímulos como texturas, sons, cores, formas e movimentos contribui para o desenvolvimento da percepção e da atenção, habilidades fundamentais para o processo cognitivo. Ao interagir com diferentes materiais e situações, a criança desenvolve a capacidade de observar, comparar, diferenciar e categorizar informações, ampliando sua compreensão do mundo.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991, p. 98) destaca que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”, sendo mediado pelas interações com o outro. Nesse sentido, os estímulos sensoriais não atuam de forma isolada, mas inserem-se em um contexto social e cultural no qual o adulto desempenha papel fundamental como mediador da aprendizagem. A mediação qualificada possibilita à criança atribuir significado às suas experiências, ampliando seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, Vygotsky enfatiza a importância da linguagem como instrumento de pensamento. Ao nomear objetos, sensações e experiências, o adulto contribui para que a criança organize cognitivamente suas percepções sensoriais. Dessa forma, a integração entre estímulos sensoriais e linguagem favorece a construção do conhecimento de forma mais complexa e significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre estímulos sensoriais e desenvolvimento da memória. As experiências sensoriais vivenciadas na primeira infância são fundamentais para a formação de memórias, uma vez que envolvem múltiplos canais perceptivos. Segundo Ilari (2003, p. 13), “a estimulação sensorial contribui para o fortalecimento das conexões neurais, favorecendo a memória e a aprendizagem”. Esse processo é essencial para a consolidação de conhecimentos e para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

A neurociência também tem contribuído para a compreensão da importância dos estímulos sensoriais na primeira infância. Estudos indicam que os primeiros anos de vida são marcados por intensa plasticidade cerebral, sendo as experiências sensoriais determinantes para a formação das conexões neurais. Quanto mais ricas e diversificadas forem essas experiências, maior será o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

De acordo com Shonkoff e Phillips (2000, p. 6), “as experiências iniciais têm impacto profundo e duradouro na arquitetura do cérebro em desenvolvimento”. Essa afirmação reforça a importância de proporcionar ambientes ricos em estímulos sensoriais, que favoreçam o desenvolvimento cognitivo desde os primeiros anos de vida.

Além disso, os estímulos sensoriais contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas. Ao explorar o ambiente, a criança formula hipóteses, testa possibilidades e aprende com suas próprias experiências. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Outro ponto importante é a relação entre estímulos sensoriais e desenvolvimento da linguagem. As experiências sensoriais ampliam o repertório da criança, favorecendo a aquisição de palavras e a construção de significados. Ao vivenciar diferentes sensações, a criança desenvolve a capacidade de nomear, descrever e comunicar suas experiências.

É importante destacar que a qualidade dos estímulos sensoriais é mais relevante do que a quantidade. Ambientes excessivamente estimulantes podem gerar sobrecarga sensorial, dificultando a aprendizagem e causando desconforto na criança. Portanto, é fundamental que os estímulos sejam organizados de forma equilibrada, respeitando o ritmo e as necessidades individuais.

Nesse contexto, o papel do educador é essencial. Cabe ao professor planejar e mediar experiências sensoriais que sejam significativas, seguras e adequadas ao desenvolvimento das crianças. A observação atenta e a escuta sensível permitem identificar os interesses e as necessidades dos bebês, favorecendo práticas pedagógicas mais eficazes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância das experiências sensoriais ao destacar a necessidade de práticas que envolvam diferentes linguagens e promovam a exploração do ambiente. Os campos de experiência propostos pelo documento evidenciam que a aprendizagem na Educação Infantil deve estar baseada na interação, na brincadeira e na experimentação.

Por fim, compreende-se que os estímulos sensoriais desempenham papel central no desenvolvimento cognitivo na primeira infância, pois possibilitam à criança construir conhecimentos a partir da experiência. Ao promover ambientes ricos em estímulos e interações significativas, a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento de sujeitos ativos, curiosos e capazes de compreender e transformar o mundo ao seu redor.

O PAPEL DO CORPO E DO MOVIMENTO NA EXPERIÊNCIA SENSORIAL

O corpo constitui o principal meio de interação da criança com o mundo na primeira infância, sendo por meio dele que ocorrem as experiências sensoriais fundamentais para o desenvolvimento. Desde os primeiros meses de vida, o bebê explora o ambiente por meio de movimentos, toques, deslocamentos e manipulações, estabelecendo relações com os objetos e com as pessoas ao seu redor. Nesse contexto, corpo e movimento não podem ser dissociados da aprendizagem, pois são elementos centrais na construção do conhecimento.

A perspectiva psicogenética evidencia que o desenvolvimento infantil se inicia a partir da ação corporal. Piaget (1971, p. 19) afirma que “o conhecimento se constrói a partir da ação do sujeito sobre o objeto”, destacando que, na fase sensório-motora, a criança aprende essencialmente por meio do movimento e da experimentação. Assim, cada gesto, cada deslocamento e cada interação corporal constituem experiências que contribuem para a formação de estruturas cognitivas.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, Wallon (1975, p. 56) ressalta que “o movimento é a primeira forma de expressão da criança e está diretamente ligado à sua afetividade”. Essa afirmação reforça a ideia de que o corpo não é apenas um instrumento funcional, mas também um meio de expressão emocional e relacional. O movimento, portanto, integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais, sendo essencial para o desenvolvimento integral. Além disso, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio da interação social mediada, sendo o corpo um elemento fundamental nesse processo. As experiências corporais, quando mediadas pelo adulto, possibilitam à criança atribuir significados às suas ações, ampliando suas possibilidades de aprendizagem. O toque, o acolhimento e a interação física são formas de comunicação que antecedem e sustentam o desenvolvimento da linguagem verbal.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição do movimento para o desenvolvimento da consciência corporal. Ao explorar o próprio corpo, a criança passa a reconhecer suas possibilidades, limites e potencialidades. Segundo Le Boulch (1987, p. 21), “a educação psicomotora deve favorecer a tomada de consciência do corpo e de suas possibilidades de ação no espaço”. Essa consciência é fundamental para a construção da identidade e da autonomia.

A psicomotricidade, nesse sentido, destaca a importância das experiências corporais para o desenvolvimento global da criança. Atividades que envolvem rolar, engatinhar, andar, subir, descer, empurrar e puxar contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da organização espacial. Essas habilidades são essenciais não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o cognitivo, uma vez que permitem à criança explorar e compreender o ambiente.

De acordo com Lapierre e Aucouturier (1986, p. 33), “o movimento é uma forma privilegiada de expressão da criança, sendo fundamental para o seu desenvolvimento psicológico e relacional”. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o corpo e o movimento como linguagens na Educação Infantil.

Além disso, a abordagem de Emmi Pikler (2010) enfatiza a importância da liberdade de movimento na primeira infância. Para a autora, a criança deve ter a oportunidade de movimentar-se de forma livre e espontânea, em um ambiente seguro e preparado. Segundo Pikler, essa liberdade favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da coordenação motora, além de contribuir para a construção de uma relação positiva com o próprio corpo.

A relação entre movimento e experiência sensorial também é fundamental. Ao movimentar-se, a criança vivencia diferentes sensações, como equilíbrio, velocidade, pressão e textura, ampliando sua percepção sensorial. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento das funções cognitivas e para a construção do conhecimento.

Do ponto de vista neurocientífico, o movimento está diretamente relacionado ao desenvolvimento do cérebro, uma vez que as experiências motoras estimulam conexões neurais e favorecem a aprendizagem. A integração entre corpo e mente é essencial para o desenvolvimento infantil, sendo o movimento um elemento central nesse processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância do corpo e do movimento ao destacar o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, evidenciando que a criança deve ser estimulada a explorar o corpo e o espaço de forma ativa e significativa. Esse campo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a ação, a experimentação e a expressão corporal.

É importante ressaltar que o ambiente educativo deve favorecer a livre movimentação das crianças, oferecendo espaços seguros e adequados para a exploração corporal. A organização do espaço, a disponibilidade de materiais e a postura do educador são fatores que influenciam diretamente a qualidade das experiências vivenciadas.

O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador e observador sensível, capaz de reconhecer as necessidades e os interesses das crianças, promovendo experiências que estimulem o movimento de forma significativa. A intervenção pedagógica deve respeitar o ritmo de cada criança, evitando imposições e valorizando a autonomia.

Por fim, compreende-se que o corpo e o movimento são elementos fundamentais na experiência sensorial e no desenvolvimento infantil. Ao promover práticas que integrem movimento, sensorialidade e aprendizagem, a Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos ativos, autônomos e capazes de interagir com o mundo de forma consciente e significativa. Dessa forma, o corpo deixa de ser apenas um instrumento biológico e passa a ser reconhecido como linguagem e meio de construção do conhecimento.

ASPECTOS EMOCIONAIS E O VÍNCULO AFETIVO NAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS

O desenvolvimento emocional na primeira infância está profundamente relacionado às experiências sensoriais vivenciadas pela criança e à qualidade dos vínculos estabelecidos com os adultos responsáveis por seu cuidado e educação. Nos primeiros anos de vida, o bebê constrói sua compreensão do mundo a partir das sensações corporais e das interações afetivas, sendo o contato físico, o olhar, a voz e o acolhimento elementos fundamentais nesse processo.

As experiências sensoriais, nesse contexto, não se limitam à exploração de objetos e ambientes, mas envolvem também o cuidado cotidiano, como o momento da alimentação, da higiene, do colo e do descanso. Esses momentos constituem experiências ricas em estímulos sensoriais e afetivos, contribuindo para a construção da segurança emocional e para o desenvolvimento da confiança básica da criança.

De acordo com Winnicott (1975, p. 25), “é no ambiente suficientemente bom que a criança se desenvolve de forma saudável”. Essa afirmação evidencia a importância de um ambiente acolhedor, no qual o adulto responde de maneira sensível às necessidades da criança. O cuidado, nesse sentido, não é apenas uma ação física, mas uma experiência emocional que influencia diretamente o desenvolvimento psíquico.

A teoria do apego, desenvolvida por Bowlby (1989), reforça essa perspectiva ao destacar que os vínculos afetivos estabelecidos na primeira infância são fundamentais para o desenvolvimento emocional e social. Segundo o autor, a presença de um cuidador sensível e responsivo proporciona à criança segurança para explorar o ambiente, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem.

Nesse sentido, as experiências sensoriais mediadas por vínculos afetivos seguros contribuem para o desenvolvimento da regulação emocional. Ao sentir-se acolhida e protegida, a criança desenvolve a capacidade de lidar com suas emoções, expressando sentimentos e construindo relações saudáveis.

Wallon (1975, p. 62) também enfatiza a centralidade da afetividade no desenvolvimento infantil ao afirmar que “a afetividade ocupa lugar central no desenvolvimento da pessoa”. Para o autor, emoção, corpo e cognição estão interligados, sendo as experiências sensoriais fundamentais para a construção da vida psíquica da criança.

Além disso, o toque desempenha papel essencial no desenvolvimento emocional. O contato físico, como o colo, o abraço e o carinho, transmite segurança, afeto e pertencimento. Segundo Montagu (1988, p. 45), “o toque é uma das formas mais primitivas e essenciais de comunicação humana”, sendo indispensável para o desenvolvimento saudável na primeira infância.

As experiências sensoriais também contribuem para a construção da identidade da criança. Ao vivenciar diferentes sensações e interações, a criança começa a reconhecer a si mesma como sujeito, diferenciando-se do outro e construindo sua individualidade. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do ambiente na promoção do bem-estar emocional. Ambientes organizados, acolhedores e previsíveis favorecem a segurança da criança, permitindo que ela explore o mundo de forma tranquila e confiante. Por outro lado, ambientes caóticos ou excessivamente estimulantes podem gerar insegurança e dificultar o desenvolvimento emocional.

A abordagem de Emmi Pikler (2010) destaca a importância do respeito ao ritmo da criança e da construção de vínculos estáveis e seguros. Para a autora, a qualidade da relação entre adulto e criança é mais importante do que a quantidade de estímulos oferecidos. O cuidado atento, respeitoso e individualizado constitui a base para o desenvolvimento emocional saudável.

Além disso, as interações sensoriais contribuem para o desenvolvimento da comunicação. Antes mesmo de falar, o bebê comunica-se por meio do corpo, das expressões faciais, do choro e dos movimentos. O adulto, ao interpretar e responder a esses sinais, estabelece um diálogo sensível que favorece o desenvolvimento da linguagem e da interação social.

Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que o educador reconheça a importância das experiências sensoriais no desenvolvimento emocional e valorize os momentos de cuidado como oportunidades educativas. A intencionalidade pedagógica deve estar presente não apenas nas atividades planejadas, mas também nas interações cotidianas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa perspectiva ao destacar a importância do convívio, do cuidado e da interação na Educação Infantil. Os campos de experiência propostos pelo documento evidenciam que o desenvolvimento emocional está diretamente relacionado às experiências vivenciadas no contexto escolar.

Por fim, compreende-se que os aspectos emocionais e os vínculos afetivos são indissociáveis das experiências sensoriais na primeira infância. Ao proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e rico em interações significativas, a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento de crianças mais seguras, confiantes e emocionalmente equilibradas. Dessa forma, o cuidado, o afeto e a sensorialidade constituem pilares fundamentais para uma educação verdadeiramente humanizadora.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTÍMULOS SENSORIAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A inserção dos estímulos sensoriais na Educação Infantil, especialmente no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, requer planejamento intencional, sensibilidade pedagógica e fundamentação teórica. Diferentemente de práticas espontaneístas ou meramente recreativas, as experiências sensoriais devem ser organizadas de modo a favorecer o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas necessidades, interesses e ritmo de aprendizagem.

Nesse contexto, é fundamental compreender que o cuidado e a educação são dimensões indissociáveis. As práticas pedagógicas com estímulos sensoriais não se restringem a atividades dirigidas, mas estão presentes em todos os momentos da rotina, como alimentação, higiene, descanso e interação. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 23), “cuidar e educar são ações complementares e indissociáveis na Educação Infantil”. Assim, cada momento vivido pela criança constitui uma oportunidade de aprendizagem sensorial.

Uma das principais estratégias pedagógicas consiste na organização de ambientes ricos em estímulos sensoriais. Espaços que ofereçam diferentes texturas, cores, sons, formas e materiais favorecem a exploração e a descoberta. Materiais não estruturados, como tecidos, esponjas, caixas, objetos naturais e utensílios do cotidiano, possibilitam experiências diversificadas, estimulando a curiosidade e a criatividade.

De acordo com Montessori (1965, p. 74), “o ambiente deve ser preparado de forma a permitir que a criança explore e aprenda de maneira autônoma”. Essa perspectiva destaca a importância de ambientes organizados, acessíveis e desafiadores, que incentivem a ação e a experimentação.

Outra prática relevante refere-se às atividades de exploração sensorial, como caixas sensoriais, circuitos motores, brincadeiras com água, areia, tintas e massas. Essas experiências permitem à criança investigar diferentes estímulos, desenvolvendo a percepção, a coordenação motora e a atenção. No entanto, é fundamental que essas atividades sejam mediadas pelo educador, que deve observar, interagir e ampliar as possibilidades de exploração.

A mediação pedagógica, nesse contexto, desempenha papel essencial. Segundo Vygotsky (1991, p. 101), “o que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã”. Assim, o educador deve atuar como facilitador da aprendizagem, oferecendo suporte, nomeando experiências e incentivando a exploração.

Além disso, as práticas sensoriais devem estar articuladas ao movimento, permitindo que a criança utilize o corpo como instrumento de aprendizagem. Atividades que envolvem deslocamentos, equilíbrio, manipulação de objetos e interação com o espaço favorecem o desenvolvimento motor e cognitivo. Nesse sentido, a abordagem de Pikler (2010) enfatiza a importância da liberdade de movimento, destacando que “a criança se desenvolve melhor quando tem a oportunidade de explorar o ambiente de forma livre e segura”.

Outro aspecto importante refere-se à individualização das práticas pedagógicas. Cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento e diferentes formas de perceber o mundo. Portanto, é essencial que o educador respeite essas diferenças, evitando comparações e oferecendo experiências adequadas às necessidades individuais.

A observação pedagógica constitui uma ferramenta fundamental nesse processo. Ao observar atentamente as ações, reações e interesses das crianças, o educador pode planejar intervenções mais significativas e personalizadas. Segundo Rinaldi (2012, p. 120), “a observação é uma forma de escuta que permite compreender a criança e orientar a prática pedagógica”. Essa perspectiva, inspirada na abordagem de Reggio Emilia, valoriza o protagonismo infantil e a escuta sensível.

Além disso, é importante considerar a dimensão afetiva nas práticas sensoriais. O vínculo entre educador e criança influencia diretamente a qualidade das experiências vivenciadas. Um ambiente acolhedor, no qual a criança se sente segura e respeitada, favorece a exploração e a aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância de práticas que envolvam diferentes linguagens e promovam a interação, a brincadeira e a experimentação. Os campos de experiência “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas” evidenciam a relevância dos estímulos sensoriais no desenvolvimento infantil.

Outro ponto relevante diz respeito ao cuidado com a sobrecarga sensorial. Ambientes excessivamente estimulantes podem gerar desconforto e dificultar a aprendizagem. Portanto, é fundamental que os estímulos sejam organizados de forma equilibrada, garantindo momentos de exploração e também de descanso.

Do ponto de vista da inclusão, as práticas sensoriais devem ser pensadas de forma a atender todas as crianças, considerando suas especificidades. Crianças com necessidades específicas podem se beneficiar significativamente de experiências sensoriais adaptadas, que favoreçam sua participação e desenvolvimento.

Por fim, destaca-se que as práticas pedagógicas com estímulos sensoriais devem estar fundamentadas em uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito ativo, competente e protagonista de seu processo de aprendizagem. Ao proporcionar experiências significativas, mediadas por relações afetivas e respeitosas, a Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos autônomos, criativos e capazes de interagir com o mundo de forma crítica.

Dessa forma, a educação sensorial na primeira infância revela-se como um elemento essencial para a promoção de uma aprendizagem significativa, reafirmando o compromisso da Educação Infantil com o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que os estímulos sensoriais desempenham papel central no processo de aprendizagem na primeira infância, especialmente no período de 0 a 3 anos, fase em que a criança constrói conhecimentos por meio da ação, da experimentação e da interação com o meio. Nesse contexto, os sentidos constituem a principal via de acesso ao mundo, possibilitando à criança perceber, explorar e atribuir significados às experiências vivenciadas.

Verificou-se que os estímulos sensoriais contribuem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, ao favorecerem a construção de esquemas mentais, a organização do pensamento e o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória e linguagem. Do mesmo modo, evidenciou-se a importância do corpo e do movimento como elementos indissociáveis da experiência sensorial, uma vez que é por meio da ação corporal que a criança explora o ambiente e constrói conhecimentos.

No âmbito emocional, destacou-se que as experiências sensoriais estão diretamente relacionadas à construção de vínculos afetivos e à segurança emocional da criança. O cuidado sensível, o acolhimento e as interações qualificadas com o adulto constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento saudável, evidenciando que educar e cuidar são práticas inseparáveis na Educação Infantil.

Além disso, as práticas pedagógicas com estímulos sensoriais revelaram-se fundamentais para a promoção de aprendizagens significativas, desde que planejadas de forma intencional, respeitando as especificidades da primeira infância. A organização de ambientes ricos em experiências sensoriais, aliada à mediação qualificada do educador, potencializa o desenvolvimento integral da criança, favorecendo sua autonomia, criatividade e protagonismo.

Destaca-se, ainda, que documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a importância das experiências sensoriais, da interação e da brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil, legitimando práticas pedagógicas que valorizem a exploração, a experimentação e o desenvolvimento das múltiplas linguagens.

Ressalta-se a necessidade de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, a fim de qualificar as práticas pedagógicas e garantir o direito das crianças a uma educação que respeite suas características, potencialidades e singularidades.

Por fim, evidencia-se a importância de ampliar estudos e reflexões sobre a temática, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas mais humanizadoras, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento pleno da criança desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWLBY, John. Apego e perda: apego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

ILARI, Beatriz. Música e desenvolvimento infantil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. A simbologia do movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MONTAGU, Ashley. Tocar: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

MONTESSORI, Maria. A mente absorvente. Rio de Janeiro: LTC, 1965.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

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

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escuta, investigação e aprendizagem. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

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

RESUMO

A cultura digital tem transformado significativamente as formas de interação, comunicação e aprendizagem, impactando diretamente a infância contemporânea. O crescente acesso de crianças às tecnologias digitais, como smartphones, tablets e computadores, tem gerado debates acerca dos limites, possibilidades e implicações desse fenômeno no desenvolvimento infantil. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios da cultura digital no desenvolvimento de crianças, destacando seus impactos nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais, bem como o papel das mediações pedagógicas nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Buckingham, Kenski, Moran, Vygotsky e Postman, que discutem as relações entre infância, tecnologia e educação. Os resultados indicam que, embora as tecnologias digitais apresentem potencial para ampliar as formas de aprendizagem e acesso à informação, seu uso excessivo e não mediado pode comprometer o desenvolvimento da linguagem, da atenção, das relações sociais e do brincar. Evidencia-se, portanto, a necessidade de mediação consciente por parte de educadores e famílias, a fim de promover um uso equilibrado e significativo das tecnologias. Conclui-se que a cultura digital exige novas práticas pedagógicas e reflexões críticas, que considerem a criança como sujeito em desenvolvimento, garantindo seu direito a experiências diversificadas e humanizadoras.

Palavras-chave: Cultura digital; Infância; Desenvolvimento infantil; Tecnologias digitais; Educação.

ABSTRACT

Digital culture has significantly transformed the ways of interaction, communication, and learning, directly impacting contemporary childhood. The increasing access of children to digital technologies, such as smartphones, tablets, and computers, has generated debates about the limits, possibilities, and implications of this phenomenon for child development. This article aims to analyze the challenges of digital culture in children's development, highlighting its impacts on cognitive, social, and emotional aspects, as well as the role of pedagogical mediation in this context. This is a bibliographic study based on authors such as Buckingham, Kenski, Moran, Vygotsky, and Postman, who discuss the relationship between childhood, technology, and education. The results indicate that, although digital technologies have the potential to expand learning and access to information, their excessive and unmediated use may compromise language development, attention, social relationships, and play. Therefore, conscious mediation by educators and families is essential to promote balanced and meaningful use of technologies. It is concluded that digital culture requires new pedagogical practices and critical reflections that consider children as developing subjects, ensuring their right to diverse and humanizing experiences.

Keywords: Digital culture; Childhood; Child development; Digital technologies; Education.

INTRODUÇÃO

A infância contemporânea encontra-se profundamente marcada pela presença das tecnologias digitais, que transformaram as formas de interação, comunicação e construção do conhecimento. O acesso cada vez mais precoce a dispositivos como smartphones, tablets e computadores tem modificado as experiências infantis, introduzindo novas possibilidades, mas também novos desafios para o desenvolvimento das crianças.

Nesse cenário, a cultura digital configura-se como um fenômeno complexo, que atravessa dimensões sociais, culturais e educativas. As crianças passam a interagir com o mundo por meio de telas, o que impacta suas formas de brincar, de se relacionar e de aprender. Essa transformação exige uma análise crítica sobre os limites e as potencialidades do uso das tecnologias na infância.

De acordo com Buckingham (2010), a cultura digital não deve ser compreendida apenas como um conjunto de ferramentas, mas como um ambiente cultural que influencia comportamentos, valores e formas de pensamento. Nesse sentido, a infância contemporânea é atravessada por múltiplas linguagens digitais, que reconfiguram as experiências tradicionais de aprendizagem.

Entretanto, o uso excessivo e não mediado das tecnologias pode trazer prejuízos ao desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à atenção, à linguagem, às relações sociais e ao brincar. Postman (1999) já alertava para o risco de uma “desaparição da infância” diante do avanço das tecnologias e da exposição precoce a conteúdos inadequados.

Por outro lado, autores como Kenski (2012) e Moran (2015) destacam que as tecnologias digitais também oferecem possibilidades pedagógicas significativas, desde que utilizadas de forma crítica e mediada. A mediação do adulto torna-se, portanto, elemento fundamental para orientar o uso das tecnologias e promover aprendizagens significativas.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os desafios da cultura digital no desenvolvimento infantil, discutindo seus impactos e as possibilidades de mediação pedagógica. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a relação entre infância, tecnologia e educação.

A INFÂNCIA NA ERA DIGITAL: TRANSFORMAÇÕES E NOVAS CONFIGURAÇÕES

A infância contemporânea encontra-se profundamente atravessada pela cultura digital, que redefine modos de ser, de aprender e de se relacionar. A presença constante de dispositivos tecnológicos, como smartphones, tablets e computadores, tem modificado significativamente as experiências infantis, introduzindo novas formas de interação e de acesso ao conhecimento. Nesse contexto, a infância deixa de ser compreendida apenas a partir de práticas tradicionais e passa a ser analisada à luz das transformações socioculturais mediadas pelas tecnologias digitais.

A cultura digital, conforme aponta Buckingham (2010, p. 45), “não é apenas um conjunto de ferramentas tecnológicas, mas um ambiente cultural que molda práticas sociais, identidades e formas de pensamento”. Essa perspectiva evidencia que as tecnologias digitais não atuam apenas como instrumentos externos, mas como elementos constitutivos das experiências contemporâneas, influenciando diretamente a forma como as crianças percebem e interagem com o mundo.

Nesse cenário, observa-se que as crianças têm acesso cada vez mais precoce às tecnologias, muitas vezes antes mesmo de desenvolverem plenamente habilidades básicas, como a linguagem oral e a interação social presencial. Esse fenômeno tem gerado debates no campo educacional e nas ciências humanas, especialmente no que se refere às implicações desse acesso no desenvolvimento infantil.

De acordo com Prensky (2001, p. 1), “os alunos de hoje não são mais os mesmos para os quais o sistema educacional foi concebido”, sendo frequentemente denominados como “nativos digitais”. Embora essa classificação seja amplamente difundida, autores contemporâneos problematizam essa visão, destacando que o acesso à tecnologia não garante, por si só, competências críticas ou cognitivas mais desenvolvidas. Nesse sentido, é necessário compreender a infância digital de forma mais complexa, considerando desigualdades sociais, contextos culturais e formas de mediação.

Além disso, a cultura digital tem impactado diretamente o brincar, elemento central da infância. As brincadeiras tradicionais, baseadas na interação física, na imaginação e na exploração do ambiente, passam a coexistir — ou, em alguns casos, a ser substituídas — por jogos digitais e experiências mediadas por telas. Segundo Brougère (2008, p. 37), “o brincar é uma construção cultural que reflete as transformações da sociedade”, indicando que as mudanças no brincar estão diretamente relacionadas às transformações sociais e tecnológicas.

Outro aspecto relevante refere-se à transformação das formas de socialização. As interações presenciais, fundamentais para o desenvolvimento social e emocional, passam a dividir espaço com interações mediadas por tecnologias. As crianças se comunicam por meio de aplicativos, jogos online e plataformas digitais, o que altera a qualidade e a natureza das relações estabelecidas.

Nesse contexto, Turkle (2011, p. 155) afirma que “estamos cada vez mais conectados, porém cada vez mais sozinhos”, destacando que a mediação tecnológica pode, em alguns casos, enfraquecer as relações humanas. Essa reflexão é particularmente relevante quando se trata da infância, fase em que as interações sociais desempenham papel fundamental no desenvolvimento.

Por outro lado, é importante reconhecer que a cultura digital também amplia possibilidades de aprendizagem e acesso à informação. As crianças têm acesso a diferentes linguagens, conteúdos e experiências que podem enriquecer seu repertório cultural e cognitivo. No entanto, essas potencialidades dependem diretamente da forma como as tecnologias são utilizadas.

Kenski (2012, p. 33) destaca que “as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de ensinar e aprender, mas exigem novas formas de mediação pedagógica”. Dessa forma, a presença das tecnologias no cotidiano infantil demanda uma atuação consciente e crítica por parte dos educadores e das famílias.

Além disso, a infância na era digital é marcada por uma intensificação do consumo, uma vez que as tecnologias também funcionam como veículos de publicidade e de construção de desejos. As crianças tornam-se, cada vez mais cedo, consumidoras de conteúdos, produtos e serviços, o que levanta questões éticas e educativas importantes.

Postman (1999, p. 94) alerta que “a infância, como a conhecemos, está desaparecendo à medida que as fronteiras entre o mundo adulto e o infantil se tornam cada vez mais difusas”. Essa afirmação provoca reflexões sobre a exposição precoce das crianças a conteúdos e experiências que, anteriormente, eram restritos ao universo adulto.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender a infância contemporânea como um fenômeno complexo, marcado por tensões entre tradição e inovação, entre o brincar livre e o consumo digital, entre a interação presencial e a virtual. A cultura digital não deve ser vista apenas como ameaça ou como solução, mas como um contexto que exige análise crítica e mediação consciente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância das tecnologias digitais, mas enfatiza que seu uso deve estar alinhado ao desenvolvimento integral da criança, garantindo experiências que envolvam interação, brincadeira e múltiplas linguagens. Nesse sentido, a educação deve buscar equilibrar o uso das tecnologias com outras experiências fundamentais para a infância.

Por fim, compreende-se que a infância na era digital é caracterizada por novas configurações que demandam novas formas de compreensão e atuação pedagógica. A presença das tecnologias no cotidiano infantil exige uma abordagem crítica, que considere tanto suas potencialidades quanto seus limites, assegurando o direito das crianças a uma infância plena, rica em experiências e interações significativas.

IMPACTOS DA CULTURA DIGITAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A crescente inserção das tecnologias digitais no cotidiano infantil tem provocado transformações significativas no desenvolvimento das crianças, abrangendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais. Embora essas tecnologias ofereçam novas possibilidades de aprendizagem e acesso à informação, seu uso excessivo, precoce e não mediado pode gerar impactos relevantes que demandam análise crítica por parte da educação e das famílias.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, estudos apontam que a exposição prolongada às telas pode comprometer habilidades fundamentais, como atenção, concentração e memória. O consumo rápido e fragmentado de conteúdos digitais tende a estimular respostas imediatas, dificultando processos cognitivos mais complexos, como a reflexão e o pensamento crítico. Nesse sentido, Christakis (2011, p. 68) afirma que “a exposição excessiva às mídias digitais na primeira infância pode interferir no desenvolvimento da atenção e da linguagem”, especialmente quando substitui interações humanas significativas.

Além disso, a linguagem, elemento central no desenvolvimento infantil, também pode ser afetada. A interação mediada por telas, quando não acompanhada por diálogo e mediação adulta, limita as oportunidades de troca verbal, essenciais para a ampliação do vocabulário e para o desenvolvimento da comunicação. Vygotsky (1991, p. 98) destaca que “o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado à interação social”, evidenciando que a ausência de interações qualitativas pode comprometer esse processo.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento social. As interações presenciais, fundamentais para a construção de habilidades sociais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos, vêm sendo parcialmente substituídas por interações virtuais.

Essa mudança pode afetar a qualidade das relações estabelecidas pelas crianças, dificultando a compreensão de expressões faciais, emoções e dinâmicas sociais.

Turkle (2011, p. 155) alerta que “as tecnologias oferecem a ilusão de companhia sem as demandas da amizade”, indicando que as interações digitais podem não promover o mesmo nível de envolvimento emocional das interações presenciais. Para crianças em fase de desenvolvimento, essa diferença pode impactar a construção de vínculos e a socialização.

No campo emocional, o uso excessivo de tecnologias digitais também pode gerar efeitos significativos. A exposição constante a estímulos visuais e sonoros intensos pode contribuir para quadros de irritabilidade, ansiedade e dificuldade de autorregulação emocional. Além disso, a dependência de dispositivos eletrônicos como forma de entretenimento pode limitar a capacidade da criança de lidar com o tédio e desenvolver autonomia.

Segundo Greenfield (2014, p. 12), “o uso intensivo de tecnologias digitais pode reduzir a capacidade de concentração profunda e afetar habilidades socioemocionais”. Essa perspectiva reforça a necessidade de equilíbrio no uso das tecnologias, especialmente na infância, fase em que o cérebro ainda está em desenvolvimento.

Outro ponto de atenção refere-se à redução do tempo dedicado ao brincar livre, essencial para o desenvolvimento infantil. O brincar favorece a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas e a interação social, sendo considerado elemento central na infância. Com o aumento do tempo de exposição às telas, muitas crianças passam a ter menos oportunidades de vivenciar experiências lúdicas diversificadas.

De acordo com Brougère (2008, p. 37), “o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo influenciado pelas transformações culturais”. Nesse sentido, a cultura digital tem modificado as formas de brincar, muitas vezes reduzindo a participação ativa da criança e substituindo experiências corporais por interações passivas.

Entretanto, é importante ressaltar que as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas sob uma perspectiva negativa. Quando utilizadas de forma equilibrada e mediada, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como resolução de problemas, pensamento lógico e familiaridade com diferentes linguagens.

Kenski (2012, p. 33) destaca que “as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica”. Dessa forma, o impacto das tecnologias depende diretamente da forma como são utilizadas e mediadas.

Nesse contexto, a mediação adulta torna-se elemento fundamental. A presença de adultos que orientem, acompanhem e contextualizem o uso das tecnologias contribui para que as crianças desenvolvam uma relação mais crítica e consciente com o mundo digital. A ausência dessa mediação pode potencializar os efeitos negativos e limitar as possibilidades educativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância de práticas que promovam o equilíbrio entre o uso das tecnologias e outras experiências fundamentais, como o brincar, a interação e a exploração do ambiente. O documento destaca que a aprendizagem na infância deve ser baseada na experiência, na interação e na ludicidade.

Por fim, compreende-se que os impactos da cultura digital no desenvolvimento infantil são complexos e multifacetados, envolvendo tanto riscos quanto potencialidades. O desafio contemporâneo consiste em promover um uso equilibrado, consciente e mediado das tecnologias, garantindo que as crianças tenham acesso a experiências diversificadas que favoreçam seu desenvolvimento integral. Dessa forma, cabe à escola e à família atuar de forma articulada, assegurando que a cultura digital seja incorporada de maneira crítica e significativa no contexto da infância.

O BRINCAR NA ERA DIGITAL: PERDAS E RESSIGNIFICAÇÕES

O brincar constitui uma atividade essencial na infância, sendo reconhecido como eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Por meio das brincadeiras, a criança explora o mundo, constrói conhecimentos, desenvolve habilidades sociais e elabora emoções. No entanto, na contemporaneidade, marcada pela cultura digital, o brincar vem passando por profundas transformações, o que suscita reflexões sobre suas novas configurações, limites e possibilidades. Historicamente, o brincar esteve associado à interação com o outro, ao uso do corpo, à imaginação e à exploração do ambiente físico. Brincadeiras tradicionais, como jogos simbólicos, brincadeiras de faz de conta e atividades ao ar livre, possibilitam experiências ricas e diversificadas, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p. 122) afirma que “no brinquedo, a criança comporta-se além do seu comportamento habitual, como se fosse maior do que é na realidade”, destacando o papel do brincar na ampliação das capacidades infantis.

Entretanto, com o avanço das tecnologias digitais, observa-se uma crescente substituição ou transformação dessas experiências por práticas mediadas por telas. Jogos eletrônicos, aplicativos e plataformas digitais passam a ocupar parte significativa do tempo das crianças, redefinindo as formas de brincar. Essa mudança não implica necessariamente o desaparecimento do brincar, mas sua ressignificação em um novo contexto cultural. De acordo com Brougère (2008, p. 37), “o brincar é uma construção cultural que se transforma conforme o contexto social”. Assim, as brincadeiras digitais podem ser compreendidas como expressões contemporâneas da cultura lúdica, que incorporam elementos tecnológicos e novas formas de interação. No entanto, é necessário analisar criticamente as características dessas experiências e seus impactos no desenvolvimento infantil.

Um dos principais aspectos a serem considerados refere-se à redução da dimensão corporal do brincar. As brincadeiras digitais, em sua maioria, limitam o movimento e a exploração do espaço físico, restringindo a participação do corpo. Essa limitação pode impactar o desenvolvimento motor e a consciência corporal, especialmente na primeira infância, fase em que o corpo é o principal meio de interação com o mundo.

Além disso, o brincar digital tende a apresentar estruturas pré-definidas, com regras, objetivos e narrativas já estabelecidas pelos desenvolvedores dos jogos. Diferentemente do brincar simbólico, no qual a criança cria, transforma e reinventa situações, muitos jogos digitais oferecem experiências mais dirigidas, reduzindo as possibilidades de imaginação e criação.

Nesse sentido, Winnicott (1975, p. 79) afirma que “é no brincar que a criança se torna capaz de ser criativa e de utilizar toda a sua personalidade”. A diminuição de experiências lúdicas livres pode comprometer o desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

Outro ponto relevante refere-se à dimensão social do brincar. Enquanto as brincadeiras tradicionais favorecem a interação face a face, o compartilhamento de experiências e a negociação de regras, o brincar digital pode ocorrer de forma mais individualizada ou mediada por dispositivos, o que pode limitar o desenvolvimento de habilidades sociais.

Por outro lado, é importante reconhecer que as tecnologias digitais também possibilitam novas formas de interação e colaboração. Jogos online, por exemplo, permitem a comunicação entre crianças em diferentes contextos, ampliando as possibilidades de socialização. No entanto, essas interações diferem das interações presenciais, exigindo mediação e orientação. Além disso, o brincar digital pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades específicas, como raciocínio lógico, resolução de problemas e coordenação visomotora. Jogos que envolvem desafios, estratégias e tomada de decisão podem estimular o pensamento e a aprendizagem, desde que utilizados de forma equilibrada.

De acordo com Gee (2003, p. 36), “bons jogos digitais podem promover aprendizagens complexas, pois envolvem desafios, feedback imediato e participação ativa”. Essa perspectiva indica que o brincar digital não deve ser descartado, mas compreendido em sua complexidade. Nesse contexto, o desafio contemporâneo consiste em equilibrar o brincar tradicional e o brincar digital, garantindo que as crianças tenham acesso a experiências diversificadas que contemplem o corpo, a imaginação, a interação social e o uso das tecnologias. A exclusão total das tecnologias não se apresenta como solução, mas sim sua utilização consciente e mediada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância do brincar como direito da criança, destacando que as práticas pedagógicas devem valorizar a ludicidade, a interação e a experimentação. Nesse sentido, o brincar, mesmo na era digital, deve ser compreendido como elemento central na Educação Infantil.

O papel do adulto — seja na família ou na escola — é fundamental para orientar as experiências lúdicas das crianças. Cabe ao educador e aos responsáveis promover situações que integrem diferentes formas de brincar, incentivando tanto as brincadeiras tradicionais quanto o uso crítico e equilibrado das tecnologias.

Além disso, é importante garantir que o brincar não seja substituído pelo consumo passivo de conteúdos digitais. A criança deve ser protagonista de suas experiências, participando ativamente das brincadeiras e explorando o mundo de forma criativa e significativa.

Por fim, compreende-se que o brincar na era digital não desaparece, mas se transforma, incorporando novas linguagens e possibilidades. No entanto, é fundamental preservar a essência do brincar como atividade livre, criativa e social, garantindo que as crianças tenham oportunidades de vivenciar experiências lúdicas ricas e diversificadas. Dessa forma, a educação deve atuar como mediadora dessas transformações, promovendo um equilíbrio entre tradição e inovação no contexto da infância contemporânea.

MEDIAÇÃO ADULTA E EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

A presença das tecnologias digitais na vida das crianças impõe à escola e à família o desafio de promover mediações qualificadas que orientem o uso desses recursos de forma crítica, consciente e significativa. Nesse contexto, a mediação adulta assume papel central, pois é por meio dela que as experiências digitais podem ser ressignificadas e integradas ao desenvolvimento infantil de maneira equilibrada.

A cultura digital, por sua natureza interativa e dinâmica, não é neutra. Ela carrega valores, ideologias e formas específicas de organização do conhecimento, que influenciam diretamente a formação das crianças. Nesse sentido, a mediação do adulto torna-se fundamental para contextualizar, problematizar e orientar o uso das tecnologias, evitando que a criança se torne apenas consumidora passiva de conteúdos.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991, p. 101) afirma que “o que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã”, destacando a importância da mediação no processo de aprendizagem. A interação com o adulto possibilita a ampliação das capacidades cognitivas da criança, favorecendo a construção de conhecimentos mais complexos. No contexto digital, essa mediação é essencial para que a criança compreenda e atribua sentido às experiências vivenciadas nas telas.

A mediação adulta envolve diferentes dimensões, que vão desde o acompanhamento do uso das tecnologias até a promoção de reflexões críticas sobre os conteúdos acessados. Não se trata apenas de controlar o tempo de uso, mas de participar ativamente das experiências digitais das crianças, dialogando, orientando e incentivando a construção de significados.

De acordo com Buckingham (2010, p. 89), “a educação para a mídia deve ir além do acesso às tecnologias, promovendo a compreensão crítica de seus conteúdos e de seus modos de produção”.

Essa perspectiva reforça a necessidade de desenvolver, desde a infância, competências relacionadas à leitura crítica das mídias digitais.

No âmbito familiar, a mediação se manifesta na definição de limites, na escolha de conteúdos adequados e na participação nas atividades digitais das crianças. A presença de adultos que acompanham e interagem durante o uso das tecnologias contribui para a construção de vínculos e para a ampliação das aprendizagens.

Já no contexto escolar, a mediação pedagógica deve estar fundamentada em princípios que valorizem a intencionalidade educativa e a integração das tecnologias ao currículo. O uso das tecnologias digitais na Educação Infantil deve ser planejado de forma a complementar — e não substituir — as experiências fundamentais da infância, como o brincar, a interação e a exploração do ambiente.

Kenski (2012, p. 33) afirma que “as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de ensinar e aprender, mas exigem novas competências docentes”. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador, sendo responsável por selecionar, organizar e contextualizar o uso das tecnologias, garantindo que elas contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, Moran (2015, p. 25) destaca que “educar na era digital exige integrar as tecnologias de forma crítica, criativa e ética”. Essa integração implica repensar práticas pedagógicas, promovendo experiências que articulem o digital e o presencial, o virtual e o concreto.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de estabelecer limites no uso das tecnologias. O tempo de exposição às telas deve ser regulado, especialmente na primeira infância, considerando as recomendações de especialistas e os impactos no desenvolvimento. No entanto, mais importante do que o tempo é a qualidade do uso e a presença de mediação.

A mediação também envolve a promoção de experiências diversificadas, que incluam atividades corporais, brincadeiras livres, interação social e contato com a natureza. O equilíbrio entre o digital e o não digital é fundamental para garantir o desenvolvimento saudável da criança.

Do ponto de vista ético, é importante considerar que as tecnologias digitais também expõem as crianças a riscos, como conteúdos inadequados, publicidade excessiva e uso indevido de dados. Nesse sentido, a mediação adulta deve incluir a proteção e a orientação quanto ao uso seguro das tecnologias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância da mediação ao destacar que o uso das tecnologias deve estar alinhado aos princípios da Educação Infantil, garantindo experiências que promovam a interação, a brincadeira e o desenvolvimento integral. O documento enfatiza que a criança deve ser protagonista de seu processo de aprendizagem, sendo a tecnologia um recurso e não um fim em si mesma.

Além disso, é fundamental investir na formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais. A formação continuada possibilita que os educadores desenvolvam competências para atuar de forma crítica e criativa, integrando as tecnologias ao processo educativo de maneira significativa.

Por fim, compreende-se que a mediação adulta é elemento indispensável na relação entre infância e cultura digital. Ao orientar, acompanhar e problematizar o uso das tecnologias, educadores e famílias contribuem para que as crianças desenvolvam uma relação saudável, crítica e consciente com o mundo digital. Dessa forma, a educação assume papel fundamental na construção de práticas que valorizem a infância, promovendo o equilíbrio entre as experiências digitais e as vivências essenciais para o desenvolvimento

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA INFÂNCIA

Apesar dos desafios apresentados pela cultura digital no desenvolvimento infantil, é fundamental reconhecer que as tecnologias digitais também oferecem importantes possibilidades pedagógicas quando utilizadas de forma intencional, crítica e mediada. No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais, as tecnologias podem contribuir para a ampliação das experiências de aprendizagem, desde que não substituam, mas complementem as vivências essenciais da infância.

As tecnologias digitais possibilitam o acesso a múltiplas linguagens, como imagens, sons, vídeos e animações, favorecendo a construção de conhecimentos de forma mais dinâmica e interativa. Essa diversidade de recursos amplia as formas de expressão e comunicação das crianças, permitindo que explorem diferentes modos de aprender e se relacionar com o conhecimento.

De acordo com Moran (2015, p. 25), “as tecnologias ampliam as possibilidades de ensinar e aprender, tornando o processo educativo mais flexível, dinâmico e interativo”. Essa perspectiva evidencia que o uso das tecnologias pode potencializar práticas pedagógicas inovadoras, desde que esteja alinhado a objetivos educativos claros.

Além disso, as tecnologias digitais podem favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a tomada de decisões e a criatividade. Jogos digitais educativos, por exemplo, podem estimular o pensamento estratégico e a participação ativa da criança, promovendo aprendizagens significativas.

Segundo Kenski (2012, p. 33), “as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma adequada, ampliam as possibilidades de construção do conhecimento e favorecem novas formas de aprendizagem”. No entanto, essa utilização requer planejamento pedagógico e mediação qualificada, evitando práticas superficiais ou meramente tecnicistas.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de personalização da aprendizagem. As tecnologias permitem adaptar conteúdos e atividades de acordo com o ritmo e as necessidades de cada criança, favorecendo uma abordagem mais inclusiva e individualizada. Essa flexibilidade pode contribuir para o atendimento à diversidade presente no contexto educacional.

Além disso, as tecnologias digitais podem promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo práticas interdisciplinares. Projetos que envolvem o uso de recursos digitais possibilitam a articulação entre linguagem, matemática, artes e ciências, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

No campo da Educação Infantil, é importante destacar que o uso das tecnologias deve respeitar as especificidades da infância, priorizando experiências que envolvam interação, brincadeira e exploração. As tecnologias devem ser utilizadas como ferramentas de apoio, e não como substitutas das experiências concretas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância das tecnologias digitais, mas enfatiza que sua utilização deve estar alinhada aos campos de experiência e aos direitos de aprendizagem das crianças. O documento destaca que a criança deve ser protagonista de seu processo de aprendizagem, sendo as tecnologias um recurso que potencializa esse protagonismo.

Outro ponto importante refere-se à produção de conteúdos digitais pelas próprias crianças. Ao invés de apenas consumir conteúdos, as crianças podem ser incentivadas a criar, registrar e compartilhar suas produções, como desenhos, vídeos, áudios e histórias. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da autoria, da criatividade e da expressão.

De acordo com Valente (2014, p. 58), “o uso das tecnologias na educação deve promover a construção ativa do conhecimento, colocando o aluno como protagonista do processo”. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação e a autonomia das crianças.

Além disso, as tecnologias digitais podem favorecer a comunicação entre escola e família, ampliando as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

O educador deve estar atento para evitar o uso excessivo ou inadequado, garantindo que as experiências digitais estejam integradas a outras vivências fundamentais para o desenvolvimento infantil.

A formação docente também se apresenta como elemento essencial para a utilização pedagógica das tecnologias. Professores preparados e conscientes de seu papel são capazes de utilizar esses recursos de forma criativa, crítica e significativa, contribuindo para a construção de práticas educativas inovadoras.

Por fim, compreende-se que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma equilibrada e mediada, podem enriquecer o processo educativo, ampliando as possibilidades de aprendizagem e de expressão das crianças. No entanto, seu uso deve estar sempre orientado por princípios pedagógicos que valorizem o desenvolvimento integral, garantindo que a infância seja vivida em sua plenitude.

Dessa forma, o desafio contemporâneo não é excluir as tecnologias do contexto educativo, mas integrá-las de maneira crítica e consciente, promovendo uma educação que dialogue com a realidade digital sem perder de vista a centralidade da criança e de suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a cultura digital constitui um dos principais elementos estruturantes da infância contemporânea, influenciando significativamente as formas de interação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A presença constante das tecnologias digitais no cotidiano infantil redefine experiências tradicionais, como o brincar, a socialização e a construção do conhecimento, exigindo novas formas de compreensão e intervenção pedagógica.

Verificou-se que, embora as tecnologias digitais ofereçam amplas possibilidades de acesso à informação, interação e desenvolvimento de habilidades cognitivas, seu uso precoce, excessivo e não mediado pode acarretar prejuízos importantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, da atenção, das relações sociais e da autonomia. Nesse sentido, destaca-se que a cultura digital não deve ser compreendida de forma dicotômica — como positiva ou negativa —, mas sim como um fenômeno complexo que demanda análise crítica e mediação consciente.

No que se refere ao brincar, observou-se que as experiências lúdicas vêm sendo ressignificadas no contexto digital, incorporando novas linguagens e formatos. Contudo, ressalta-se a importância de garantir o equilíbrio entre o brincar tradicional e o brincar digital, assegurando à criança o direito a experiências corporais, imaginativas e sociais fundamentais para seu desenvolvimento integral.

A mediação adulta — tanto no âmbito familiar quanto no escolar — mostrou-se elemento central para a promoção de uma relação saudável entre crianças e tecnologias. A atuação consciente de educadores e responsáveis, orientando, acompanhando e problematizando o uso das tecnologias, contribui para a construção de práticas mais equilibradas e significativas.

Além disso, evidenciou-se que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma intencional e crítica, podem potencializar práticas pedagógicas inovadoras, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. No entanto, sua utilização deve estar alinhada aos princípios da Educação Infantil e às necessidades do desenvolvimento infantil, evitando a substituição de experiências essenciais por interações exclusivamente mediadas por telas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de práticas que valorizem a interação, a brincadeira e a exploração, destacando que o uso das tecnologias deve estar integrado a esses eixos estruturantes. Dessa forma, a educação contemporânea deve buscar o equilíbrio entre tradição e inovação, entre o mundo digital e as experiências concretas da infância.

Por fim, conclui-se que os desafios impostos pela cultura digital exigem a construção de uma educação crítica, reflexiva e humanizadora, que reconheça a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem. Ressalta-se, ainda, a necessidade de investimento na formação continuada de professores e na articulação entre escola e família, a fim de promover práticas educativas que garantam o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças na sociedade digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação e infância. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHRISTAKIS, Dimitri A. The effects of fast-paced cartoons on young children's executive function. *Pediatrics*, v. 128, n. 4, p. 644–649, 2011.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel. Educação e tecnologias: novas práticas pedagógicas. Campinas: Papyrus, 2015.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

TURKLE, Sherry. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*.
New York: Basic Books, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A CONTEMPORANEIDADE

AUTOR: GUILHERME AUGUSTUS RAGAZZI SILVA

RESUMO

A educação, compreendida como prática social e histórica, desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos e na transformação da sociedade. Nesse contexto, a pedagogia de Paulo Freire destaca-se como uma das principais referências no campo da educação crítica, ao propor uma concepção emancipadora do processo educativo, centrada no diálogo, na conscientização e na práxis. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento freireano para a educação contemporânea, considerando os desafios impostos por uma sociedade marcada por desigualdades sociais, avanços tecnológicos e novas demandas educacionais. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em obras de Paulo Freire e em autores que dialogam com sua perspectiva, como Saviani, Libâneo e Gadotti. Os resultados apontam que os princípios da pedagogia freireana permanecem atuais, especialmente no que se refere à valorização do diálogo como instrumento de construção do conhecimento, à formação de sujeitos autônomos e críticos e à compreensão da educação como prática transformadora. Evidencia-se, ainda, que a proposta freireana contribui para a superação de modelos tradicionais de ensino, baseados na transmissão de conteúdos, ao enfatizar a participação ativa dos educandos no processo educativo. Conclui-se que a educação na perspectiva crítica continua sendo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana e com a transformação social.

Palavras-chave: Educação crítica; Paulo Freire; Conscientização; Práxis; Transformação social.

ABSTRACT

Education, understood as a social and historical practice, plays a fundamental role in the formation of critical individuals and in social transformation. In this context, Paulo Freire's pedagogy stands out as a key reference in critical education, proposing an emancipatory approach centered on dialogue, conscientization, and praxis. This article aims to analyze Freire's contributions to contemporary education, considering current challenges such as social inequalities, technological advances, and new educational demands. This is a bibliographic study based on Freire's works and authors such as Saviani, Libâneo, and Gadotti. The findings indicate that Freirean principles remain actual, particularly regarding dialogue as a means of knowledge construction, the formation of autonomous and critical subjects, and the understanding of education as a transformative practice. It is concluded that critical education remains essential for building a more just and democratic society.

Keywords: Critical education; Paulo Freire; Conscientization; Praxis; Social transformation.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, histórica e política, ocupa papel central na formação dos sujeitos e na construção das dinâmicas sociais. Ao longo do tempo, diferentes concepções pedagógicas orientaram as práticas educativas, refletindo interesses, valores e contextos específicos de cada período. Nesse cenário, a educação pode assumir tanto um caráter reprodutor das desigualdades sociais quanto uma função transformadora, capaz de promover a emancipação dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dentre as perspectivas que compreendem a educação como instrumento de transformação social, destaca-se a pedagogia crítica, cuja principal referência é o educador brasileiro Paulo Freire. Sua obra representa um marco no pensamento educacional, ao propor uma ruptura com modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão de conteúdos e na passividade dos educandos. Freire concebe a educação como um processo dialógico, problematizador e libertador, no qual educadores e educandos constroem o conhecimento de forma coletiva, a partir da realidade vivida.

De acordo com Freire (1996), a educação não é neutra, estando sempre vinculada a interesses políticos e ideológicos. Nesse sentido, a prática educativa pode contribuir tanto para a manutenção das estruturas de dominação quanto para sua transformação. A pedagogia freireana, ao assumir um compromisso ético e político com os sujeitos historicamente marginalizados, propõe uma educação voltada para a conscientização e para a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade.

Um dos conceitos centrais do pensamento freireano é o de conscientização, entendido como o processo pelo qual o sujeito toma consciência de sua condição histórica e social, desenvolvendo a capacidade de agir de forma crítica e transformadora. Esse processo está diretamente relacionado à práxis, que, segundo Freire (1987), consiste na articulação entre reflexão e ação, fundamental para a transformação da realidade.

Na contemporaneidade, marcada por profundas desigualdades sociais, avanços tecnológicos e transformações culturais, as contribuições de Paulo Freire tornam-se ainda mais relevantes. A expansão da cultura digital, a intensificação das desigualdades educacionais e a necessidade de formação de sujeitos críticos e participativos colocam em evidência a atualidade do pensamento freireano. A educação, nesse contexto, é desafiada a superar práticas tradicionais e a construir propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos educandos e promovam a inclusão e a equidade.

Autores como Saviani (2008), Libâneo (1994) e Gadotti (2000) reforçam a importância da educação crítica como caminho para a transformação social, destacando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos sujeitos. Esses autores dialogam com a perspectiva freireana ao reconhecer a educação como espaço de luta, resistência e construção de novos sentidos.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação contemporânea, destacando sua relevância frente aos desafios atuais. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em obras de Freire e em autores que dialogam com sua perspectiva teórica.

Assim, busca-se refletir sobre a atualidade da educação na perspectiva crítica, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a autonomia, a conscientização e a transformação social, reafirmando o papel da educação como instrumento de emancipação humana.

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

A concepção de educação como prática de liberdade constitui um dos fundamentos centrais do pensamento pedagógico de Paulo Freire, configurando-se como uma crítica contundente aos modelos tradicionais de ensino, especialmente àquilo que o autor denomina de “educação bancária”. Nesse modelo, o processo educativo é reduzido à transmissão de conteúdos, na qual o professor assume o papel de detentor do saber, enquanto os alunos são vistos como receptáculos passivos de informações. Tal perspectiva reforça relações de poder hierárquicas e contribui para a manutenção das desigualdades sociais.

Em oposição a essa lógica, Freire propõe uma educação libertadora, baseada no diálogo, na problematização da realidade e na participação ativa dos educandos. Para o autor, o processo educativo deve possibilitar a construção do conhecimento de forma coletiva, reconhecendo os saberes prévios dos sujeitos e valorizando suas experiências. Nesse sentido, Freire (1987, p. 68) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa concepção rompe com a ideia de ensino unilateral e estabelece a educação como prática social compartilhada.

A educação como prática de liberdade pressupõe, portanto, uma relação horizontal entre educador e educando, na qual ambos se reconhecem como sujeitos do processo educativo. O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, estimulando a reflexão crítica e a construção do conhecimento. Essa relação dialógica é fundamental para a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Outro aspecto essencial dessa perspectiva é a problematização da realidade. Freire defende que o ponto de partida do processo educativo deve ser a realidade concreta dos educandos, suas vivências, experiências e contextos socioculturais.

Ao problematizar essa realidade, a educação possibilita que os sujeitos desenvolvam uma leitura crítica do mundo, compreendendo as relações de poder e as estruturas sociais que os cercam.

De acordo com Freire (1987, p. 79), “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”. Essa abordagem promove a conscientização dos sujeitos, permitindo que eles não apenas compreendam o mundo, mas também se reconheçam como capazes de transformá-lo.

A prática de liberdade também está diretamente relacionada ao conceito de autonomia. Para Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa afirmação reforça a importância de uma educação que valorize a participação ativa dos educandos, incentivando-os a pensar, questionar e construir seus próprios conhecimentos.

Nesse sentido, a educação libertadora contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, formando sujeitos capazes de tomar decisões de forma consciente e responsável. A autonomia, portanto, não é entendida como independência absoluta, mas como capacidade de agir criticamente em relação à realidade.

Além disso, a educação como prática de liberdade possui um caráter político, uma vez que está comprometida com a transformação social. Freire reconhece que a educação não é neutra e que toda prática educativa envolve escolhas e posicionamentos. Assim, a pedagogia crítica assume o compromisso de combater as desigualdades e promover a justiça social.

Autores como Saviani (2008) e Gadotti (2000) dialogam com essa perspectiva ao enfatizar o papel da educação na transformação da sociedade. Para Saviani, a escola deve possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade. Já Gadotti destaca a atualidade do pensamento freireano na construção de uma educação democrática e emancipadora.

No contexto contemporâneo, marcado por profundas desigualdades e pela influência crescente das tecnologias digitais, a concepção de educação como prática de liberdade torna-se ainda mais relevante. A necessidade de formar sujeitos críticos, capazes de interpretar e questionar as informações que circulam na sociedade, exige práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conteúdos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também aponta para a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à autonomia e à participação social. Embora não se baseie exclusivamente na perspectiva freireana, o documento dialoga com seus princípios ao valorizar a formação integral dos estudantes.

Por fim, compreende-se que a educação como prática de liberdade constitui um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao promover o diálogo, a reflexão crítica e a participação ativa dos sujeitos, a pedagogia freireana reafirma o papel da educação como instrumento de emancipação humana, mantendo-se atual e necessária frente aos desafios da contemporaneidade.

CONSCIENTIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO

A conscientização constitui um dos conceitos centrais na pedagogia de Paulo Freire, sendo compreendida como um processo fundamental para a formação de sujeitos críticos e para a transformação da realidade social. Trata-se de um movimento pelo qual o indivíduo ultrapassa uma percepção ingênua da realidade e passa a desenvolver uma compreensão crítica das condições históricas, sociais e políticas que o cercam.

Para Freire, a conscientização não se limita à aquisição de informações, mas envolve um processo profundo de reflexão sobre a realidade vivida. Nesse sentido, Freire (1979, p. 30) afirma que “a conscientização é o processo pelo qual o homem toma posse da realidade”, evidenciando que o conhecimento deve estar articulado à compreensão crítica do mundo.

Esse processo implica a superação da chamada “consciência ingênua”, caracterizada por uma visão superficial e acrítica da realidade, em direção à “consciência crítica”, que permite ao sujeito reconhecer as contradições sociais e atuar de forma transformadora. A educação, nesse contexto, assume papel essencial, ao possibilitar a problematização das experiências vividas e a construção de novos significados.

De acordo com Freire (1987, p. 44), “quanto mais os homens se tornam conscientes de sua realidade, tanto mais se tornam capazes de transformá-la”. Essa afirmação reforça a ideia de que a conscientização está diretamente relacionada à ação, não sendo um processo meramente teórico, mas profundamente prático e político.

A conscientização, portanto, está intrinsecamente ligada à práxis, entendida como a articulação entre reflexão e ação. Ao refletir criticamente sobre sua realidade, o sujeito desenvolve a capacidade de agir sobre ela, promovendo transformações. Nesse sentido, a educação crítica não se limita à transmissão de conhecimentos, mas busca formar sujeitos capazes de intervir no mundo.

Além disso, a conscientização está diretamente relacionada ao diálogo, elemento central na pedagogia freireana. O diálogo possibilita a troca de experiências, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por meio dele, educador e educando se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de aprender e ensinar mutuamente.

Freire (1996, p. 39) destaca que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, evidenciando a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos educandos. Essa valorização é fundamental para o processo de conscientização, pois permite que o sujeito se reconheça como participante ativo na construção do conhecimento.

Autores como Henry Giroux (1997) ampliam essa discussão ao destacar que a educação crítica deve possibilitar aos estudantes a compreensão das relações de poder presentes na sociedade. Para Giroux (1997, p. 28), “a educação deve ser vista como uma prática política que envolve a produção de significados e a formação de identidades”. Essa perspectiva reforça a importância da conscientização como instrumento de emancipação.

Da mesma forma, Michael Apple (2006) enfatiza que a escola não é um espaço neutro, estando inserida em relações de poder que influenciam o currículo e as práticas pedagógicas. Segundo o autor, é fundamental que a educação promova a análise crítica dessas relações, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e participativos.

No contexto contemporâneo, a conscientização assume novos desafios, especialmente diante da influência da cultura digital e da circulação massiva de informações. A necessidade de desenvolver o pensamento crítico torna-se ainda mais urgente, uma vez que os sujeitos estão constantemente expostos a diferentes discursos, nem sempre comprometidos com a verdade ou com a justiça social.

Nesse cenário, a educação crítica deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de analisar, interpretar e questionar as informações, evitando a reprodução acrítica de ideias. A conscientização, portanto, amplia-se para além da realidade local, abrangendo também os contextos digitais e midiáticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) dialoga com essa perspectiva ao destacar a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da responsabilidade social. Embora não utilize o termo “conscientização”, o documento evidencia a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender e atuar na sociedade de forma ética e responsável.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre conscientização e cidadania. Ao desenvolver uma consciência crítica, o sujeito torna-se mais preparado para exercer seus direitos e deveres, participando ativamente da vida social e política. A educação, nesse sentido, contribui para a construção de uma sociedade mais democrática.

Por fim, compreende-se que a conscientização constitui um elemento essencial na formação do sujeito crítico, sendo fundamental para a construção de uma educação comprometida com a transformação social. Ao promover a reflexão, o diálogo e a ação, a pedagogia freireana reafirma a importância da educação como prática emancipadora, mantendo-se atual frente aos desafios da contemporaneidade.

A PRÁXIS COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO

A práxis constitui um dos conceitos fundamentais da pedagogia de Paulo Freire, sendo compreendida como a articulação indissociável entre ação e reflexão no processo educativo. Para o autor, não há transformação da realidade sem que os sujeitos sejam capazes de refletir criticamente sobre o mundo e agir de forma consciente para modificá-lo. Nesse sentido, a práxis representa o movimento dinâmico pelo qual o conhecimento se constrói e se materializa na prática social.

Freire (1987, p. 92) afirma que “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, destacando que o conhecimento não pode ser reduzido a uma dimensão teórica desvinculada da realidade. A educação, portanto, deve promover a integração entre teoria e prática, possibilitando que os educandos compreendam o mundo e atuem sobre ele de forma crítica.

A crítica freireana à educação tradicional está diretamente relacionada à ausência de práxis no processo educativo. No modelo bancário, o conhecimento é transmitido de forma mecânica, sem relação com a realidade dos educandos, o que impede o desenvolvimento da reflexão crítica e da ação transformadora. Em contraposição, a educação problematizadora propõe uma abordagem que parte da realidade concreta dos sujeitos, estimulando a reflexão e a ação.

Nesse contexto, a práxis assume um caráter político, pois está comprometida com a transformação das condições sociais injustas. A educação deixa de ser neutra e passa a ser entendida como prática social engajada, voltada para a emancipação dos sujeitos. Freire reconhece que toda ação educativa implica uma escolha política, sendo necessário assumir um posicionamento ético em favor da justiça social.

Além disso, a práxis está diretamente relacionada ao processo de conscientização. Ao refletir sobre sua realidade, o sujeito desenvolve uma compreensão crítica que o impulsiona à ação. Por sua vez, a ação gera novas reflexões, configurando um movimento contínuo de aprendizagem e transformação. Esse processo dialético é essencial para a construção do conhecimento e para a formação de sujeitos críticos.

De acordo com Gadotti (2000, p. 56), “a pedagogia freireana é uma pedagogia da práxis, pois articula teoria e prática na perspectiva da transformação social”. Essa perspectiva reforça a importância de práticas educativas que não se limitem à transmissão de conteúdos, mas que promovam a reflexão crítica e a participação ativa dos educandos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do educador na construção da práxis. O professor, na perspectiva freireana, deve atuar como mediador do processo educativo, incentivando o questionamento, a problematização e a participação dos estudantes. Sua atuação não se restringe à exposição de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que os educandos construam conhecimentos de forma significativa. Freire (1996, p. 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, evidenciando que o papel do educador é fundamental para o desenvolvimento da práxis. Ao promover um ambiente dialógico e problematizador, o professor contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Autores como Henry Giroux (1997) também destacam a importância da práxis na educação crítica, ao afirmar que o ensino deve estar relacionado às experiências dos estudantes e às questões sociais mais amplas. Para Giroux, a educação deve possibilitar a compreensão das estruturas de poder e incentivar a ação transformadora.

Da mesma forma, Michael Apple (2006) enfatiza que a prática educativa deve estar comprometida com a análise crítica das relações sociais, contribuindo para a construção de uma educação democrática e inclusiva. A práxis, nesse sentido, constitui um instrumento fundamental para a superação das desigualdades e para a promoção da justiça social.

No contexto contemporâneo, marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a práxis torna-se ainda mais necessária. A educação deve preparar os sujeitos para compreender e atuar em uma realidade complexa, promovendo o pensamento crítico e a capacidade de intervenção social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) dialoga com essa perspectiva ao enfatizar a importância do desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia, ao pensamento crítico e à participação social. Embora não utilize explicitamente o termo práxis, o documento valoriza a integração entre conhecimento e ação, destacando a necessidade de formar sujeitos capazes de agir de forma responsável e consciente.

Por fim, compreende-se que a práxis constitui um elemento central na educação na perspectiva crítica, sendo essencial para a construção de uma aprendizagem significativa e transformadora. Ao articular reflexão e ação, a pedagogia freireana reafirma o papel da educação como instrumento de emancipação humana, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Na pedagogia crítica, especialmente na perspectiva freireana, o papel do professor é ressignificado, deixando de ser compreendido como mero transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador, problematizador e agente de transformação social. Essa mudança de paradigma rompe com a lógica tradicional da educação bancária e coloca o educador como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, em constante diálogo com os educandos.

Paulo Freire (1996, p. 25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, destacando que o ato de ensinar envolve a criação de condições para que os alunos desenvolvam autonomia intelectual e pensamento crítico. Nesse sentido, o professor deve promover situações de aprendizagem que incentivem a reflexão, o questionamento e a participação ativa dos estudantes.

A atuação docente, na perspectiva crítica, está fundamentada na dialogicidade. O diálogo constitui elemento central no processo educativo, pois possibilita a troca de saberes, a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos. Freire (1987, p. 78) ressalta que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”, evidenciando que o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos.

Nesse contexto, o professor deve reconhecer e valorizar os saberes prévios dos educandos, considerando suas experiências, culturas e contextos sociais. Essa valorização é fundamental para a construção de uma educação significativa, que dialogue com a realidade dos estudantes e promova sua participação ativa no processo educativo.

Além disso, o educador assume o papel de problematizador da realidade. Ao invés de apresentar conteúdos prontos e acabados, o professor deve incentivar a análise crítica das situações vividas, promovendo a reflexão sobre as contradições sociais e as relações de poder. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da conscientização e da autonomia dos educandos.

De acordo com Libâneo (1994, p. 85), “o professor é mediador entre o aluno e o conhecimento, sendo responsável por criar condições para a aprendizagem”. Essa mediação envolve não apenas a organização dos conteúdos, mas também a promoção de um ambiente que favoreça o diálogo, a participação e a construção coletiva do saber.

Outro aspecto importante refere-se ao compromisso ético e político do educador. Na perspectiva freireana, o professor não é neutro, pois sua prática está sempre vinculada a valores e posicionamentos. Freire (1996, p. 110) afirma que “não há docência sem discência”, indicando que o educador também aprende no processo educativo, em uma relação horizontal com os educandos.

A prática docente, portanto, deve estar comprometida com a transformação social, buscando contribuir para a superação das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais justa. Esse compromisso implica a adoção de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade.

Autores como Giroux (1997) reforçam essa perspectiva ao defender que os professores devem atuar como intelectuais críticos, capazes de questionar as estruturas sociais e promover uma educação emancipadora. Para Giroux (1997, p. 23), “os professores devem ser vistos como intelectuais transformadores, comprometidos com a construção de uma sociedade democrática”.

Da mesma forma, Apple (2006) destaca que o trabalho docente está inserido em relações de poder que influenciam o currículo e as práticas educativas. Nesse sentido, é fundamental que o professor desenvolva uma postura crítica em relação às políticas educacionais e às condições de ensino, buscando alternativas que promovam uma educação mais justa e democrática.

No contexto contemporâneo, marcado por avanços tecnológicos e pela presença da cultura digital, o papel do professor torna-se ainda mais desafiador. O educador precisa lidar com novas formas de acesso à informação, com a diversidade de linguagens e com as mudanças nas formas de aprendizagem. Nesse cenário, sua função de mediador torna-se essencial para orientar os estudantes na construção de conhecimentos significativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também enfatiza a importância do professor como mediador do processo educativo, destacando a necessidade de desenvolver competências relacionadas ao pensamento crítico, à autonomia e à participação social. O documento reforça que a prática docente deve estar voltada para a formação integral dos estudantes.

Além disso, a formação continuada dos professores é fundamental para que possam atuar de forma crítica e reflexiva. O desenvolvimento profissional permite ao educador ampliar seus conhecimentos, repensar suas práticas e adaptar-se às demandas da contemporaneidade.

Por fim, compreende-se que o professor, na perspectiva crítica, desempenha papel fundamental na construção de uma educação emancipadora. Ao atuar como mediador, problematizador e agente de transformação, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Dessa forma, a prática docente torna-se elemento central na construção de uma educação comprometida com a justiça social e com a transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a pedagogia de Paulo Freire permanece profundamente atual e necessária no contexto da educação contemporânea. Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, transformações tecnológicas e desafios educacionais complexos, a perspectiva crítica freireana apresenta-se como um referencial teórico e prático capaz de orientar ações pedagógicas comprometidas com a emancipação humana.

Observou-se que os princípios fundamentais da pedagogia freireana — como a dialogicidade, a conscientização, a práxis e a valorização da autonomia dos educandos — constituem elementos essenciais para a construção de uma educação crítica e transformadora. Tais princípios contribuem para a superação de modelos tradicionais de ensino, baseados na transmissão mecânica de conteúdos, ao promover práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos sujeitos e a problematização da realidade.

A educação como prática de liberdade, proposta por Freire, evidencia que o processo educativo deve estar vinculado à realidade dos educandos, possibilitando a construção de conhecimentos significativos e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse sentido, a conscientização e a práxis assumem papel central na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo de forma reflexiva e transformadora.

Destacou-se, ainda, a importância do papel do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social. A atuação docente, fundamentada no diálogo e na problematização, contribui para a construção de um ambiente educativo democrático, no qual educador e educando se reconhecem como sujeitos do processo de aprendizagem.

No contexto contemporâneo, a atualidade do pensamento freireano torna-se ainda mais evidente diante dos desafios impostos pela cultura digital, pela intensificação das desigualdades e pela necessidade de formação de sujeitos críticos e participativos. A educação crítica apresenta-se, assim, como um caminho possível para enfrentar tais desafios, promovendo práticas pedagógicas que articulem conhecimento, reflexão e ação.

Por fim, conclui-se que as contribuições de Paulo Freire para a educação contemporânea ultrapassam o campo teórico, configurando-se como uma proposta ética e política de transformação social. Sua pedagogia reafirma o compromisso da educação com a emancipação humana, destacando a necessidade de práticas educativas que valorizem o diálogo, a autonomia e a criticidade.

Dessa forma, torna-se imprescindível que educadores, pesquisadores e instituições de ensino continuem a dialogar com o pensamento freireano, resignificando suas contribuições à luz dos desafios atuais e fortalecendo uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a formação de sujeitos conscientes e atuantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 2000.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

EDUCAÇÃO E EQUIDADE: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

AUTORA: ROSÂNGELA CONCEIÇÃO CESAR

RESUMO

A educação constitui um direito fundamental e um instrumento essencial para a promoção da justiça social. No entanto, as desigualdades históricas e estruturais presentes na sociedade brasileira refletem-se no contexto educacional, evidenciando a necessidade de práticas que promovam a equidade e a inclusão. O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios para a construção de uma escola inclusiva e democrática, destacando a importância da equidade como princípio orientador das políticas e práticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que a promoção da equidade exige a superação de práticas excludentes, o reconhecimento das diferenças e a adoção de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva e democrática depende de ações articuladas entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Equidade; Inclusão; Escola democrática; Justiça social.

ABSTRACT

Education is a fundamental right and an essential instrument for promoting social justice. However, historical and structural inequalities present in Brazilian society are reflected in the educational context, highlighting the need for practices that promote equity and inclusion. This article aims to analyze the challenges in building an inclusive and democratic school, emphasizing equity as a guiding principle for educational policies and practices. This is a bibliographic study based on authors such as Paulo Freire, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani, and José Carlos Libâneo, as well as official documents such as the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The results indicate that promoting equity requires overcoming exclusionary practices, recognizing differences, and adopting pedagogical strategies that meet the needs of all students. It is concluded that building an inclusive and democratic school depends on articulated actions among public policies, teacher education, and pedagogical practices committed to social justice and the right to learning.

Keywords: Education; Equity; Inclusion; Democratic school; Social justice.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto direito social garantido pela Constituição Federal, constitui um dos principais instrumentos para a promoção da equidade e da justiça social. No entanto, apesar dos avanços nas políticas educacionais, persistem desigualdades que afetam o acesso, a permanência e o sucesso escolar de diferentes grupos sociais, especialmente aqueles historicamente marginalizados.

Nesse contexto, a discussão sobre equidade na educação torna-se fundamental, uma vez que ultrapassa a ideia de igualdade formal e propõe a garantia de condições reais de aprendizagem para todos os sujeitos. A equidade implica reconhecer as diferenças e atuar de forma a reduzir as desigualdades, promovendo uma educação que atenda às necessidades específicas de cada estudante.

De acordo com Freire (1996), a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, comprometida com a transformação social e com a superação das injustiças. Nessa perspectiva, a escola assume papel central na construção de uma sociedade mais democrática, devendo promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam o direito à aprendizagem.

Autores como Arroyo (2012) destacam que a escola historicamente reproduz desigualdades, sendo necessário repensar suas práticas e estruturas para torná-la um espaço verdadeiramente inclusivo. Da mesma forma, Saviani (2008) e Libâneo (1994) enfatizam a importância de uma educação que articule qualidade e equidade, garantindo o acesso ao conhecimento para todos.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os desafios para a construção de uma escola inclusiva e democrática, discutindo o papel da equidade nas práticas educacionais e nas políticas públicas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a relação entre educação, inclusão e justiça social.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO E EQUIDADE: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A discussão sobre equidade na educação tem ganhado centralidade no campo educacional contemporâneo, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, como o brasileiro. Diferentemente da noção de igualdade, que pressupõe a oferta das mesmas condições para todos, a equidade implica reconhecer as diferenças entre os sujeitos e garantir condições diferenciadas que possibilitem o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes. Nesse sentido, a equidade não se resume à ampliação do acesso à escola, mas envolve a garantia de uma educação de qualidade que considere as especificidades culturais, sociais, econômicas e individuais dos educandos. Trata-se de um princípio que orienta a construção de práticas pedagógicas e políticas públicas comprometidas com a justiça social e com a redução das desigualdades educacionais.

Arroyo (2012, p. 45) destaca que “tratar igualmente os desiguais é perpetuar as desigualdades”, evidenciando que a escola precisa superar práticas homogêneas e padronizadas que desconsideram as realidades dos estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma educação que valorize a diversidade e promova estratégias diferenciadas de ensino.

Do ponto de vista sociológico, a escola tem sido historicamente analisada como um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que o sistema educacional tende a valorizar determinados saberes e práticas culturais, favorecendo grupos socialmente privilegiados e excluindo aqueles que não possuem o chamado “capital cultural”. Segundo os autores, “a escola contribui para a reprodução das desigualdades ao legitimar as diferenças como se fossem naturais” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 72).

Essa análise evidencia que a promoção da equidade exige não apenas mudanças pedagógicas, mas também uma revisão das estruturas e práticas escolares que reforçam a exclusão. Nesse contexto, a educação deve assumir um compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem.

A perspectiva crítica da educação, representada por autores como Paulo Freire, contribui significativamente para essa discussão. Freire (1996, p. 25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, destacando a importância de práticas pedagógicas que considerem os saberes e experiências dos educandos. A valorização desses saberes é fundamental para a construção de uma educação equitativa, que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Além disso, a equidade está diretamente relacionada ao conceito de justiça social, que envolve a distribuição equitativa de recursos, oportunidades e direitos. Nesse sentido, Dubet (2004, p. 540) afirma que “a justiça escolar não consiste em tratar todos da mesma maneira, mas em oferecer a cada um aquilo de que necessita para aprender”. Essa perspectiva reforça a ideia de que a equidade exige ações diferenciadas, capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre equidade e inclusão. Embora os termos sejam frequentemente utilizados como sinônimos, a inclusão refere-se à garantia de acesso e participação de todos os estudantes, enquanto a equidade implica a criação de condições que possibilitem a aprendizagem efetiva. Assim, uma educação inclusiva só se concretiza plenamente quando orientada pelo princípio da equidade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a educação deve assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes, promovendo práticas que respeitem as diferenças e valorizem a diversidade. O documento destaca a importância de desenvolver competências que contribuam para a formação integral dos sujeitos, considerando suas singularidades.

No âmbito pedagógico, a promoção da equidade exige a adoção de metodologias que considerem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Estratégias como a diferenciação pedagógica, o ensino colaborativo e a avaliação formativa podem contribuir para a construção de práticas mais inclusivas e equitativas.

Além disso, é fundamental considerar o papel das políticas públicas na promoção da equidade. Programas de inclusão, financiamento adequado da educação e formação continuada de professores são elementos essenciais para a construção de um sistema educacional mais justo. No entanto, a efetividade dessas políticas depende de sua implementação e articulação com as práticas escolares.

No contexto contemporâneo, a discussão sobre equidade torna-se ainda mais relevante diante das desigualdades ampliadas por fatores como a pobreza, a exclusão digital e as diferenças regionais. A pandemia de COVID-19, por exemplo, evidenciou as disparidades no acesso à educação, reforçando a necessidade de políticas e práticas que promovam a equidade.

Por fim, compreende-se que a equidade constitui um princípio fundamental para a construção de uma educação democrática, sendo indispensável para a garantia do direito à aprendizagem. Ao reconhecer as diferenças e promover condições justas de ensino, a educação contribui para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E DEMOCRACIA

A escola, enquanto instituição social, desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade democrática, sendo um espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seus direitos. No entanto, para que essa função se concretize, é necessário que a escola se constitua como um ambiente inclusivo, capaz de acolher a diversidade e garantir o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

A concepção de escola democrática está diretamente relacionada à participação, ao diálogo e ao respeito às diferenças. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas como um ambiente de convivência, no qual se constroem valores, identidades e relações sociais. Freire (1996, p. 67) afirma que “a educação é um ato político”, evidenciando que as práticas educativas estão sempre relacionadas a escolhas e posicionamentos que influenciam a formação dos sujeitos.

Uma escola democrática pressupõe a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, incluindo estudantes, professores, gestores e comunidade. Essa participação contribui para a construção de um ambiente mais justo e igualitário, no qual diferentes vozes são ouvidas e valorizadas. De acordo com Paro (2001, p. 18), “a gestão democrática da escola é condição fundamental para a construção de uma educação de qualidade”, reforçando a importância da participação coletiva na tomada de decisões.

No que se refere à inclusão, é importante compreender que ela vai além da inserção de estudantes com deficiência no ensino regular. A inclusão envolve a garantia de condições para que todos os estudantes — independentemente de suas características sociais, culturais, econômicas ou físicas — tenham acesso, participação e sucesso no processo educativo. Nesse sentido, a inclusão está diretamente relacionada ao princípio da equidade, uma vez que exige a adoção de práticas que considerem as necessidades específicas de cada estudante.

Segundo Mantoan (2003, p. 28), “incluir é reconhecer que todos têm o direito de aprender, respeitando suas diferenças e promovendo condições para que isso aconteça”. Essa perspectiva amplia a compreensão da inclusão, destacando que ela não se limita ao acesso, mas envolve a permanência e a aprendizagem significativa.

Entretanto, a construção de uma escola inclusiva enfrenta diversos desafios, entre os quais se destacam a persistência de práticas pedagógicas tradicionais, a falta de formação adequada dos professores e as condições estruturais precárias de muitas instituições de ensino. Tais fatores contribuem para a reprodução de desigualdades e para a exclusão de determinados grupos de estudantes.

Nesse contexto, é fundamental repensar as práticas pedagógicas, adotando abordagens que valorizem a diversidade e promovam a participação ativa dos estudantes. A utilização de metodologias ativas, a flexibilização curricular e a avaliação formativa são estratégias que podem contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva. Além disso, a escola deve promover um ambiente acolhedor, no qual as diferenças sejam reconhecidas como potencialidades e não como obstáculos. Isso implica combater preconceitos, discriminações e práticas excludentes, construindo uma cultura escolar baseada no respeito e na valorização da diversidade.

Autores como Dubet (2004) destacam que a escola deve buscar a justiça social, garantindo condições para que todos os estudantes tenham oportunidades de aprendizagem. Para o autor, a democratização da escola não se limita ao acesso, mas envolve a qualidade das experiências educativas oferecidas.

Da mesma forma, Charlot (2000) enfatiza a importância de considerar a relação dos estudantes com o saber, destacando que a aprendizagem está diretamente relacionada às experiências e significados atribuídos pelos sujeitos. Nesse sentido, a escola deve buscar práticas que dialoguem com a realidade dos estudantes, tornando o conhecimento mais significativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância da inclusão e da equidade ao estabelecer que a educação deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas singularidades e garantindo o direito à aprendizagem. O documento destaca a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre escola e comunidade. A construção de uma escola democrática exige o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo, fortalecendo os vínculos e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Essa articulação contribui para a construção de uma educação mais contextualizada e significativa.

Por fim, compreende-se que a escola, enquanto espaço de inclusão e democracia, deve assumir o compromisso de promover a equidade, garantindo condições para que todos os estudantes possam aprender e se desenvolver plenamente. Para isso, é necessário superar práticas excludentes, investir na formação de professores e construir uma cultura escolar baseada no diálogo, na participação e no respeito às diferenças.

Dessa forma, a construção de uma escola inclusiva e democrática não é apenas um desafio pedagógico, mas também um compromisso ético e político, essencial para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA

A construção de uma educação equitativa configura-se como um dos principais desafios da contemporaneidade, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, como o brasileiro. Apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais e na ampliação do acesso à escola, persistem obstáculos que comprometem a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes, evidenciando a necessidade de repensar práticas, estruturas e concepções educacionais.

Um dos principais desafios refere-se às desigualdades socioeconômicas, que impactam diretamente o percurso escolar dos estudantes. Crianças e jovens provenientes de contextos de vulnerabilidade social enfrentam maiores dificuldades de acesso a recursos educacionais, como materiais didáticos, tecnologias e ambientes propícios à aprendizagem. Nesse sentido, Bourdieu (1998, p. 25) afirma que “as desigualdades sociais tendem a se reproduzir no sistema escolar, uma vez que os estudantes chegam à escola com diferentes capitais culturais”. Essa desigualdade de condições iniciais compromete o desempenho escolar e reforça a exclusão.

Além disso, a organização do sistema educacional muitas vezes reforça práticas homogêneas que desconsideram as diferenças entre os estudantes. Currículos rígidos, metodologias tradicionais e avaliações padronizadas tendem a privilegiar determinados perfis de alunos, em detrimento daqueles que não se enquadram nesses padrões. Essa lógica contribui para a reprodução das desigualdades e dificulta a promoção da equidade.

De acordo com Dubet (2004, p. 540), “a escola justa não é aquela que trata todos da mesma forma, mas aquela que compensa as desigualdades de origem”. Essa perspectiva evidencia que a equidade exige ações diferenciadas, capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes e promover condições reais de aprendizagem.

Outro desafio relevante refere-se à formação de professores. Muitos educadores não recebem, durante sua formação inicial, preparação adequada para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A formação continuada, nesse contexto, torna-se fundamental para o desenvolvimento de competências que possibilitem a construção de uma educação equitativa.

Libâneo (1994, p. 87) destaca que “o trabalho docente exige preparo teórico e metodológico para atender às diferentes necessidades dos alunos”, reforçando a importância de investir na qualificação dos profissionais da educação. Sem uma formação adequada, torna-se difícil implementar práticas que considerem as especificidades dos estudantes.

Além disso, as condições estruturais das escolas também constituem um obstáculo significativo. A falta de recursos, a precariedade das instalações e a insuficiência de materiais didáticos comprometem a qualidade do ensino e dificultam a promoção da equidade. Em muitos casos, as escolas localizadas em regiões mais vulneráveis enfrentam maiores dificuldades, ampliando as desigualdades educacionais.

Outro aspecto importante refere-se à exclusão digital, que se tornou ainda mais evidente nos últimos anos. O acesso desigual às tecnologias digitais limita as oportunidades de aprendizagem, especialmente em contextos de ensino remoto ou híbrido. A falta de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos impede que muitos estudantes participem plenamente das atividades escolares.

Arroyo (2012, p. 63) destaca que “as desigualdades educacionais refletem as desigualdades sociais, exigindo políticas que enfrentem essas condições estruturais”.

Essa afirmação reforça a necessidade de ações articuladas entre educação e outras áreas sociais, como saúde, assistência social e cultura.


Além disso, é importante considerar as desigualdades relacionadas à raça, gênero e deficiência, que também impactam o acesso e a permanência na escola. Estudantes negros, indígenas, com deficiência e pertencentes a grupos marginalizados frequentemente enfrentam barreiras adicionais, como preconceito, discriminação e falta de políticas específicas.

Nesse contexto, a educação antirracista, a educação inclusiva e as políticas de diversidade tornam-se fundamentais para a promoção da equidade. A escola deve assumir um compromisso com a valorização das diferenças e com o combate a todas as formas de exclusão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece esses desafios ao destacar a importância de práticas pedagógicas que promovam a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes. O documento enfatiza a necessidade de garantir o direito à aprendizagem, considerando as singularidades de cada sujeito.

Outro desafio refere-se à cultura escolar, que muitas vezes reproduz práticas excludentes e hierarquizadas. A construção de uma educação equitativa exige a transformação dessa cultura, promovendo um ambiente mais democrático, participativo e acolhedor.

Nesse sentido, a gestão escolar desempenha papel fundamental, sendo responsável por criar condições para a implementação de práticas inclusivas e por promover a participação da comunidade. A gestão democrática contribui para a construção de uma escola mais justa e equitativa.



Por fim, compreende-se que a construção de uma educação equitativa exige um conjunto de ações articuladas, que envolvem políticas públicas, formação docente, práticas pedagógicas e transformação da cultura escolar. Trata-se de um desafio complexo, que demanda compromisso ético e político por parte de todos os envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, a promoção da equidade na educação não é apenas uma questão pedagógica, mas um projeto social, que visa garantir o direito à aprendizagem e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE

O professor desempenha papel central na construção de uma educação equitativa, sendo agente fundamental na mediação do conhecimento e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais, a atuação docente torna-se ainda mais relevante, uma vez que é no cotidiano da sala de aula que as políticas educacionais se concretizam e que as práticas de inclusão e equidade se efetivam — ou não.

Na perspectiva crítica da educação, o professor deixa de ser compreendido como mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, responsável por criar condições para que todos os estudantes possam aprender, considerando suas diferenças e especificidades. Libâneo (1994, p. 85) afirma que “o professor é mediador entre o aluno e o conhecimento”, evidenciando que sua função envolve a organização de estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa.

A promoção da equidade exige que o professor reconheça a diversidade presente na sala de aula e desenvolva práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes. Isso implica abandonar modelos homogêneos de ensino e adotar abordagens diferenciadas, que considerem os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais dos alunos.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 47) destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa concepção reforça a importância de uma prática docente que valorize a participação ativa dos estudantes e promova o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Além disso, o professor deve atuar como agente de transformação social, assumindo um compromisso ético e político com a promoção da justiça social. A educação, nesse contexto, não pode ser neutra, devendo contribuir para a superação das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Freire (1996) enfatiza que a prática educativa está sempre vinculada a valores e posicionamentos, cabendo ao educador assumir uma postura crítica e reflexiva.

Outro aspecto fundamental refere-se à necessidade de desenvolver uma postura sensível e acolhedora, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças. A construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo depende da capacidade do professor de estabelecer relações de respeito, diálogo e escuta com os estudantes. Nesse sentido, a afetividade e o vínculo pedagógico desempenham papel importante na promoção da equidade.

De acordo com Arroyo (2012, p. 78), “educar exige reconhecer os sujeitos em sua diversidade e em suas condições concretas de vida”, evidenciando que a prática docente deve estar atenta às realidades dos estudantes. Essa atenção permite que o professor adapte suas estratégias e promova uma educação mais significativa.

Além disso, a utilização de metodologias diversificadas constitui um elemento importante na promoção da equidade. Estratégias como o ensino colaborativo, a aprendizagem por projetos, a flexibilização curricular e a avaliação formativa contribuem para atender às diferentes necessidades dos estudantes, favorecendo a participação de todos.

A avaliação, nesse contexto, deve ser compreendida como instrumento de acompanhamento e promoção da aprendizagem, e não como mecanismo de exclusão. Práticas avaliativas que considerem o processo de aprendizagem e as especificidades dos estudantes contribuem para a construção de uma educação mais justa.

Outro ponto relevante refere-se à formação docente. A promoção da equidade exige que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade e com os desafios da contemporaneidade. A formação inicial e continuada deve contemplar aspectos relacionados à inclusão, à diversidade cultural, às metodologias diferenciadas e ao uso crítico das tecnologias.

Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 14) afirma que “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”, destacando a complexidade do trabalho docente. O professor precisa estar em constante processo de formação, refletindo sobre sua prática e buscando novas estratégias para atender às demandas dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também reforça o papel do professor na promoção da equidade, ao destacar a necessidade de desenvolver competências relacionadas ao pensamento crítico, à empatia, à responsabilidade e à valorização da diversidade. O documento enfatiza que a prática docente deve estar voltada para a formação integral dos estudantes.

Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, gestores e demais profissionais da educação é fundamental para a construção de práticas equitativas. A troca de experiências e o planejamento coletivo contribuem para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e para a superação de desafios.

Por fim, compreende-se que o professor, enquanto mediador do conhecimento e agente de transformação, desempenha papel essencial na construção de uma educação equitativa. Sua atuação, fundamentada no diálogo, na inclusão e na valorização das diferenças, contribui para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma escola mais justa e democrática.

Dessa forma, a promoção da equidade na educação depende, em grande medida, do compromisso e da atuação consciente dos professores, reafirmando a centralidade da prática docente na construção de uma educação inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a equidade constitui um princípio fundamental para a construção de uma educação inclusiva e democrática, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, como o brasileiro. Ao compreender a educação como direito social e instrumento de transformação, torna-se imprescindível superar práticas homogêneas e excludentes, promovendo ações que garantam condições reais de aprendizagem para todos os estudantes.

Observou-se que a equidade ultrapassa a noção de igualdade formal, exigindo o reconhecimento das diferenças e a adoção de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos sujeitos. Nesse sentido, a construção de uma escola inclusiva e democrática demanda não apenas mudanças no âmbito pedagógico, mas também a transformação das estruturas institucionais e das políticas públicas educacionais.

Destacou-se que a escola, enquanto espaço de formação humana, deve assumir um compromisso com a valorização da diversidade, promovendo práticas que favoreçam a participação, o diálogo e o respeito às diferenças. A inclusão, nesse contexto, não se limita ao acesso, mas envolve a permanência e o sucesso escolar, sendo orientada pelo princípio da equidade.

Além disso, evidenciou-se que os desafios para a construção de uma educação equitativa são múltiplos e complexos, envolvendo fatores como desigualdades socioeconômicas, precariedade das condições escolares, formação insuficiente dos professores e práticas pedagógicas tradicionais. Tais desafios exigem ações articuladas entre diferentes esferas, incluindo políticas públicas, gestão escolar e prática docente.

O papel do professor mostrou-se central nesse processo, uma vez que é no cotidiano da sala de aula que a equidade se concretiza. A atuação docente, fundamentada na mediação, na valorização das diferenças e na adoção de metodologias inclusivas, contribui para a construção de uma educação mais justa e significativa. Nesse sentido, a formação continuada dos professores apresenta-se como elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a equidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de garantir o direito à aprendizagem, destacando a necessidade de práticas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas singularidades. No entanto, a efetivação desses princípios depende de sua concretização no cotidiano escolar.

Por fim, conclui-se que a construção de uma escola inclusiva e democrática exige um compromisso coletivo com a justiça social, envolvendo educadores, gestores, famílias e políticas públicas. A equidade, nesse contexto, deve ser compreendida como eixo orientador das práticas educativas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Dessa forma, a educação reafirma seu papel como instrumento de transformação social, sendo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004.

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

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

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

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

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RESUMO

O imaginário desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo um elemento central na construção de sentidos, na formação da subjetividade e na ampliação das experiências simbólicas da criança. Nesse contexto, as narrativas — especialmente a contação de histórias — constituem importantes mediadoras do desenvolvimento, ao possibilitarem o contato com diferentes mundos, personagens e situações que estimulam a imaginação, a criatividade e a elaboração emocional. O presente artigo tem como objetivo analisar a função do imaginário na formação infantil por meio das narrativas, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Vygotsky, Wallon, Winnicott, Bettelheim e Abramovich, que discutem a importância da imaginação e da linguagem simbólica na infância. Os resultados indicam que as narrativas favorecem a construção do pensamento simbólico, a expressão de emoções e a compreensão do mundo, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que a valorização do imaginário no contexto educativo é essencial para a formação de sujeitos criativos, sensíveis e críticos, sendo a contação de histórias uma prática pedagógica potente e necessária na Educação Infantil.

Palavras-chave: Imaginário; Infância; Narrativas; Desenvolvimento infantil; Contação de histórias.

ABSTRACT

The imaginary plays a fundamental role in child development, being central to the construction of meaning, the formation of subjectivity, and the expansion of children's symbolic experiences. In this context, narratives—especially storytelling—act as important mediators of development, enabling contact with different worlds, characters, and situations that stimulate imagination, creativity, and emotional elaboration. This article aims to analyze the role of the imaginary in child development through narratives, highlighting its contributions to cognitive, affective, and social development. This is a bibliographic study based on authors such as Vygotsky, Wallon, Winnicott, Bettelheim, and Abramovich, who discuss the importance of imagination and symbolic language in childhood. The findings indicate that narratives foster symbolic thinking, emotional expression, and understanding of the world, contributing to children's integral development. It is concluded that valuing imagination in educational contexts is essential for forming creative, sensitive, and critical individuals.

Keywords: Imaginary; Childhood; Narratives; Child development; Storytelling.

INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado pela intensa atividade imaginativa, na qual a criança constrói sentidos, interpreta o mundo e elabora suas experiências por meio de símbolos, imagens e narrativas. O imaginário, nesse contexto, não se configura como mera fantasia desvinculada da realidade, mas como uma dimensão essencial do desenvolvimento humano, responsável por mediar a relação da criança com o mundo e com os outros.

As narrativas, especialmente aquelas oriundas da literatura infantil e da tradição oral, desempenham papel fundamental nesse processo, ao oferecerem elementos simbólicos que alimentam a imaginação e favorecem a construção de significados. Ao ouvir histórias, a criança não apenas se entretém, mas também elabora emoções, compreende situações e amplia seu repertório cultural e cognitivo.

De acordo com Vygotsky (2009), a imaginação é uma função psicológica superior que se desenvolve a partir das interações sociais e das experiências vividas. Nesse sentido, o imaginário está diretamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da criatividade. A narrativa, como forma de linguagem, constitui-se como importante mediadora desse processo.

Autores como Bettelheim (1980) destacam que os contos de fadas, por exemplo, desempenham papel significativo na elaboração emocional das crianças, ao abordarem temas universais como medo, perda, coragem e superação. Segundo o autor, as histórias possibilitam que a criança projete seus conflitos internos e encontre formas simbólicas de enfrentá-los.

Além disso, Winnicott (1975) enfatiza a importância do espaço potencial — área intermediária entre a realidade interna e externa — no qual o brincar e a imaginação se desenvolvem. As narrativas, nesse contexto, ocupam lugar privilegiado, ao possibilitarem a criação de mundos simbólicos que favorecem o desenvolvimento emocional.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a função do imaginário na formação infantil por meio das narrativas, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a relação entre imaginação, linguagem e desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

O IMAGINÁRIO NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O imaginário ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil, constituindo-se como uma dimensão fundamental para a construção de sentidos, a elaboração simbólica da realidade e a formação da subjetividade. Longe de ser compreendido como mera fantasia ou atividade desvinculada do real, o imaginário integra o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, atuando como mediador entre o mundo interno e o mundo externo.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky atribui à imaginação um papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, a imaginação não surge de forma espontânea ou desvinculada da realidade, mas é construída a partir das experiências vividas pela criança e das interações sociais. Nesse sentido, Vygotsky (2009, p. 18) afirma que “a imaginação não é uma atividade livre e independente da realidade, mas uma combinação de elementos retirados da experiência”. Essa concepção evidencia que o imaginário é alimentado pelas vivências concretas, sendo reelaborado pela criança por meio de processos criativos.

Além disso, Vygotsky destaca que a imaginação está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, uma vez que é por meio dela que a criança organiza e expressa suas experiências. A linguagem simbólica, presente nas narrativas e nas brincadeiras, possibilita que a criança represente o mundo, atribuindo significados às suas vivências. Assim, o imaginário contribui para a formação do pensamento abstrato e para a ampliação das capacidades cognitivas.

Do ponto de vista psicogenético, Jean Piaget também reconhece a importância do imaginário, especialmente no estágio pré-operatório, no qual a criança utiliza o jogo simbólico como forma de representar a realidade.

Segundo Piaget (1975), a brincadeira simbólica permite que a criança assimile o mundo externo às suas estruturas internas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e da imaginação. Nesse processo, a criança transforma objetos e situações, criando novas possibilidades de significado.

Henri Wallon, por sua vez, enfatiza a dimensão afetiva do desenvolvimento infantil, destacando que o imaginário está profundamente ligado às emoções. Para o autor, a criança expressa seus sentimentos e conflitos por meio de atividades simbólicas, como o brincar e a escuta de histórias.

Wallon (1979, p. 92) afirma que “a emoção é o primeiro sistema de relação da criança com o mundo”, indicando que o imaginário constitui um espaço privilegiado para a elaboração emocional.

Nesse mesmo sentido, Donald Winnicott introduz o conceito de “espaço potencial”, compreendido como uma área intermediária entre a realidade interna e externa, na qual se desenvolvem o brincar, a criatividade e a imaginação. Para Winnicott (1975, p. 79), “é no brincar que a criança encontra sua liberdade para criar e experimentar o mundo”. O imaginário, nesse contexto, permite que a criança explore possibilidades, construa significados e desenvolva sua autonomia.

Outro autor que contribuiu para a compreensão do imaginário é Gaston Bachelard, ao destacar a importância das imagens poéticas na formação humana. Embora não trate especificamente da infância, suas reflexões sobre a imaginação como força criadora ampliam a compreensão do papel do imaginário na construção de sentidos. Para Bachelard (1990), a imaginação não apenas reproduz a realidade, mas a transforma, criando novas possibilidades de existência.

Dessa forma, o imaginário pode ser compreendido como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil, articulando aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Ele permite que a criança interprete o mundo, elabore suas experiências e construa sua identidade, sendo fundamental para a formação de sujeitos criativos e críticos.

No contexto educativo, reconhecer a importância do imaginário implica valorizar práticas que favoreçam sua expressão, como o brincar, a contação de histórias e as atividades artísticas. No entanto, muitas vezes, a escola tende a privilegiar conteúdos formais, em detrimento das experiências simbólicas, o que pode limitar o desenvolvimento da imaginação.

Nesse sentido, é fundamental que a educação infantil reconheça o imaginário como elemento central no processo de aprendizagem, promovendo experiências que estimulem a criatividade, a expressão e a construção de significados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa perspectiva ao destacar a importância dos campos de experiência, que valorizam a imaginação, a linguagem e a interação.

Por fim, compreende-se que o imaginário não deve ser visto como oposto à realidade, mas como uma forma de compreendê-la e transformá-la. Ao articular experiência, linguagem e emoção, o imaginário contribui para o desenvolvimento integral da criança, sendo elemento essencial na formação infantil.

A NARRATIVA COMO MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As narrativas desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil, configurando-se como importantes mediadoras na construção do pensamento simbólico, da linguagem e da compreensão do mundo. Desde muito cedo, a criança entra em contato com histórias — sejam elas contadas oralmente, lidas em livros ou vivenciadas em diferentes contextos culturais — e, por meio dessas experiências, passa a organizar suas percepções, emoções e conhecimentos.

Na perspectiva histórico-cultural, a narrativa pode ser compreendida como uma forma de mediação simbólica, que possibilita à criança apropriar-se de significados socialmente construídos. Vygotsky (1991, p. 98) destaca que “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social”, evidenciando que a linguagem — incluindo as narrativas — desempenha papel central nesse processo. Ao ouvir histórias, a criança não apenas recebe informações, mas participa de um processo ativo de construção de sentidos.

As narrativas permitem que a criança transite entre o real e o imaginário, criando conexões entre suas experiências e os elementos presentes nas histórias. Esse movimento favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de abstração. Ao se identificar com personagens e situações, a criança projeta seus próprios sentimentos, conflitos e desejos, elaborando-os de forma simbólica.

Abramovich (1997, p. 17) afirma que “ouvir histórias é viver um momento de prazer, de emoção e também de construção de conhecimento”, destacando que a narrativa não se limita ao entretenimento, mas constitui uma experiência formativa. A escuta de histórias possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a ampliação do vocabulário e a compreensão de estruturas narrativas, contribuindo para a formação do leitor.

Além disso, as narrativas favorecem o desenvolvimento do pensamento narrativo, conceito trabalhado por Jerome Bruner, que compreende a capacidade de organizar experiências em forma de história. Segundo Bruner (1997, p. 46), “é por meio das narrativas que damos sentido às nossas experiências”, evidenciando que a narrativa é uma forma fundamental de conhecimento humano.

Do ponto de vista emocional, as histórias oferecem um espaço seguro para a elaboração de sentimentos e conflitos. Ao entrar em contato com diferentes situações narrativas, a criança pode experimentar emoções como medo, alegria, tristeza e coragem, aprendendo a lidar com elas de forma simbólica. Bettelheim (1980, p. 15) destaca que “os contos de fadas ajudam a criança a lidar com suas angústias e a encontrar soluções simbólicas para seus conflitos”.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão cultural das narrativas. As histórias transmitem valores, tradições e conhecimentos de uma determinada cultura, contribuindo para a formação da identidade da criança. Ao ouvir histórias de diferentes contextos, a criança amplia seu repertório cultural e desenvolve uma compreensão mais ampla do mundo.

Nesse sentido, a narrativa também desempenha papel importante na socialização, uma vez que permite a construção de significados compartilhados. A escuta coletiva de histórias, por exemplo, favorece a interação entre as crianças, estimulando o diálogo, a troca de experiências e a construção de vínculos.

Além disso, a narrativa contribui para o desenvolvimento da empatia, ao possibilitar que a criança se coloque no lugar do outro. Ao acompanhar a trajetória dos personagens, a criança compreende diferentes perspectivas e aprende a lidar com a diversidade de experiências humanas.

No contexto educativo, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica potente, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e promover aprendizagens significativas. No entanto, para que essa prática seja efetiva, é fundamental que o professor atue como mediador, selecionando histórias adequadas, utilizando recursos expressivos e incentivando a participação das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância das narrativas ao destacar a centralidade da linguagem, da imaginação e da interação no desenvolvimento infantil. O documento enfatiza a necessidade de proporcionar experiências que envolvam a escuta, a narração e a criação de histórias, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Outro ponto importante refere-se à diversidade de linguagens narrativas presentes na contemporaneidade. Além das histórias tradicionais, as crianças têm acesso a narrativas digitais, audiovisuais e multimodais, que ampliam as formas de expressão e de aprendizagem. No entanto, é fundamental que essas experiências sejam mediadas, garantindo a qualidade e a intencionalidade pedagógica.

Por fim, compreende-se que a narrativa, enquanto forma de linguagem e mediação simbólica, desempenha papel essencial na formação infantil. Ao articular imaginação, linguagem e emoção, as histórias contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, sendo elemento indispensável no contexto educativo.

Dessa forma, a valorização das narrativas na Educação Infantil constitui um caminho fundamental para a promoção de aprendizagens significativas e para a formação de sujeitos capazes de interpretar, sentir e transformar o mundo em que vivem.

IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA

A imaginação desempenha papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança, constituindo-se como um meio privilegiado para a expressão, elaboração e compreensão dos sentimentos. Na infância, período marcado por intensas vivências afetivas e pela construção da subjetividade, o imaginário possibilita que a criança organize suas emoções e atribua significados às experiências vividas.

Na perspectiva histórico-cultural, a mediação é elemento central no processo de desenvolvimento. Vygotsky (1991, p. 101) afirma que “o que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã”, evidenciando que a intervenção do adulto contribui para a ampliação das capacidades infantis. No contexto das narrativas, essa mediação envolve a escolha de histórias, a forma de contá-las e a criação de espaços para a participação ativa das crianças.

A contação de histórias, quando realizada de maneira intencional, possibilita que o professor estimule a imaginação, a linguagem e a expressão emocional. O uso de recursos expressivos, como variação de voz, gestos, objetos e dramatizações, contribui para tornar a narrativa mais envolvente e significativa. Abramovich (1997, p. 23) destaca que “contar histórias é uma arte que exige sensibilidade, criatividade e envolvimento”, reforçando a importância da atuação docente nesse processo.

Além disso, o professor deve criar um ambiente que valorize a escuta e a participação das crianças. Após a contação, é importante promover momentos de diálogo, nos quais as crianças possam expressar suas interpretações, sentimentos e ideias. Esse espaço de escuta contribui para a construção de significados e para o desenvolvimento da linguagem.

Outro aspecto relevante refere-se à seleção das narrativas. O professor deve escolher histórias que sejam adequadas à faixa etária e que possibilitem a exploração do imaginário. Narrativas que abordam temas universais, como amizade, medo, coragem e solidariedade, favorecem a identificação das crianças e a elaboração emocional.

De acordo com Bettelheim (1980, p. 17), “as histórias oferecem à criança oportunidades para compreender seus conflitos e encontrar soluções simbólicas”. Nesse sentido, a escolha das narrativas deve considerar não apenas o conteúdo, mas também seu potencial formativo.

Além da contação oral, o professor pode explorar diferentes linguagens narrativas, como dramatizações, reconto coletivo, produção de histórias e atividades artísticas inspiradas nas narrativas. Essas práticas ampliam as possibilidades de expressão e favorecem a participação ativa das crianças no processo educativo.

Winnicott (1975) destaca a importância do brincar e da criatividade no desenvolvimento infantil, ressaltando que o adulto deve oferecer condições para que a criança explore sua imaginação. Nesse contexto, o professor pode propor atividades que incentivem a criação de personagens, cenários e histórias, estimulando o pensamento simbólico.

Outro ponto importante refere-se à construção de vínculos afetivos durante a contação de histórias. O momento da narrativa pode se tornar um espaço de acolhimento e interação, fortalecendo a relação entre professor e alunos. A afetividade, nesse processo, contribui para o desenvolvimento emocional e para a criação de um ambiente seguro para a expressão da imaginação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância do professor como mediador das experiências de aprendizagem, destacando que as práticas pedagógicas devem valorizar a imaginação, a linguagem e a interação. O documento enfatiza que a Educação Infantil deve proporcionar experiências que envolvam a escuta, a narração e a criação de histórias.

Além disso, é fundamental que o professor respeite a espontaneidade das crianças, permitindo que elas interpretem as histórias de diferentes maneiras. O imaginário infantil é singular e não deve ser limitado por interpretações rígidas. O papel do educador é estimular, e não direcionar excessivamente, a imaginação.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade cultural das narrativas. O professor pode apresentar histórias de diferentes culturas, ampliando o repertório das crianças e promovendo o respeito à diversidade. Essa prática contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis e abertos ao diálogo.

Por fim, compreende-se que o professor, ao atuar como mediador das narrativas, contribui significativamente para o desenvolvimento do imaginário infantil. Sua atuação, fundamentada na sensibilidade, na escuta e na intencionalidade pedagógica, possibilita que as histórias se tornem experiências formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que o imaginário ocupa um papel central na formação infantil, sendo elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Ao longo da infância, a imaginação constitui um meio privilegiado de construção de sentidos, possibilitando que a criança interprete a realidade, elabore suas experiências e desenvolva sua subjetividade. Nesse contexto, as narrativas assumem função mediadora essencial, ao oferecerem elementos simbólicos que estimulam a criatividade, a expressão e a compreensão do mundo.

Observou-se que o imaginário, longe de representar uma dimensão dissociada da realidade, constitui uma forma de compreendê-la e ressignificá-la. Por meio das histórias, a criança entra em contato com diferentes situações, personagens e conflitos, o que favorece a elaboração emocional e o desenvolvimento da empatia. As narrativas permitem que a criança projete seus sentimentos e vivencie experiências simbólicas que contribuem para sua formação integral.

Destacou-se, ainda, que a imaginação desempenha papel relevante no desenvolvimento emocional, possibilitando a expressão de sentimentos e a construção de estratégias para lidar com desafios. Ao ouvir histórias, a criança experimenta emoções diversas e aprende a organizá-las, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de interação social. Nesse sentido, a valorização do imaginário na Educação Infantil constitui um caminho importante para a formação de sujeitos sensíveis e criativos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador das narrativas e do imaginário. A atuação docente, fundamentada na intencionalidade pedagógica, na sensibilidade e na escuta, contribui para que a contação de histórias se torne uma experiência significativa. O professor, ao selecionar narrativas adequadas e promover espaços de participação, possibilita que as crianças ampliem suas experiências simbólicas e desenvolvam sua imaginação.

Destacou-se, ainda, que a imaginação desempenha papel relevante no desenvolvimento emocional, possibilitando a expressão de sentimentos e a construção de estratégias para lidar com desafios. Ao ouvir histórias, a criança experimenta emoções diversas e aprende a organizá-las, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de interação social. Nesse sentido, a valorização do imaginário na Educação Infantil constitui um caminho importante para a formação de sujeitos sensíveis e criativos. Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador das narrativas e do imaginário. A atuação docente, fundamentada na intencionalidade pedagógica, na sensibilidade e na escuta, contribui para que a contação de histórias se torne uma experiência significativa. O professor, ao selecionar narrativas adequadas e promover espaços de participação, possibilita que as crianças ampliem suas experiências simbólicas e desenvolvam sua imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



RESUMO

O presente artigo discute o processo de adaptação de bebês na Educação Infantil, considerando a importância da afetividade e das práticas pedagógicas no acolhimento das crianças e de suas famílias. A inserção do bebê na creche representa uma mudança significativa em sua rotina, exigindo sensibilidade e planejamento por parte dos profissionais. O estudo apresenta reflexões sobre a construção de vínculos, o papel do professor, a parceria com a família e a organização da rotina como elementos fundamentais para uma adaptação tranquila. Conclui-se que práticas pedagógicas baseadas na escuta, no cuidado e na afetividade contribuem para o desenvolvimento integral dos bebês e para o fortalecimento da relação entre família e escola.

Palavras-chave: Educação Infantil; Adaptação; Bebês; Afetividade; Acolhimento.

ABSTRACT

This article discusses the adaptation process of babies in Early Childhood Education, considering the importance of affection and pedagogical practices in welcoming children and their families. The baby's entry into daycare represents a significant change in their routine, requiring sensitivity and planning from educators. The study presents reflections on bond-building, the teacher's role, family partnership, and routine organization as essential elements for a smooth adaptation. It concludes that pedagogical practices based on listening, care, and affection contribute to the integral development of babies and to strengthening the relationship between family and school.

Keywords: Early Childhood Education; Adaptation; Babies; Affection; Welcoming.

INTRODUÇÃO

A inserção de bebês na Educação Infantil representa um momento significativo tanto para as crianças quanto para suas famílias. O início da vida escolar envolve mudanças na rotina, no ambiente e nas relações afetivas, exigindo um processo de adaptação cuidadoso e planejado. Os bebês, por estarem em fase inicial de desenvolvimento, dependem fortemente de vínculos afetivos para sentir-se seguros. Nesse contexto, a adaptação torna-se etapa fundamental para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral, sendo necessário considerar aspectos emocionais, pedagógicos e sociais.

A Educação Infantil, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família. No caso dos bebês, essa função exige práticas que integrem cuidado e educação, respeitando suas necessidades individuais. A adaptação, portanto, deve ser compreendida como momento de acolhimento, construção de vínculos e aproximação entre família e escola.

Segundo Wallon (2007), a afetividade desempenha papel central no desenvolvimento infantil, sendo o vínculo emocional elemento essencial para a aprendizagem. Para os bebês, a presença de adultos sensíveis e disponíveis contribui para a construção de relações de confiança. Dessa forma, o processo de adaptação deve priorizar a construção desses vínculos, garantindo que a criança se sinta segura no novo ambiente. A continuidade do cuidado e a previsibilidade da rotina também são fatores importantes para reduzir a ansiedade.

A participação da família é outro elemento fundamental nesse processo. O ingresso do bebê na creche pode gerar insegurança nos responsáveis, que passam a compartilhar os cuidados com a equipe escolar. O diálogo entre família e professores contribui para a troca de informações sobre hábitos, preferências e necessidades da criança. Essa parceria fortalece a confiança e favorece uma adaptação mais tranquila. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destaca a importância da construção de vínculos e do acolhimento na Educação Infantil, reforçando o papel da afetividade no desenvolvimento.

Além disso, o planejamento pedagógico deve considerar a adaptação como processo gradual e individual. Cada bebê reage de maneira diferente à separação e ao novo ambiente. Alguns demonstram tranquilidade, enquanto outros apresentam choro e resistência. Essas manifestações devem ser compreendidas como naturais e respeitadas pelos profissionais. A observação sensível permite que o professor identifique as necessidades e organize estratégias adequadas.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a adaptação de bebês na Educação Infantil sob uma perspectiva afetiva e pedagógica, destacando a importância da construção de vínculos, da parceria com a família e da organização da rotina para o desenvolvimento integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO PARA BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de adaptação de bebês na Educação Infantil constitui um momento essencial para o desenvolvimento emocional e social da criança. O ingresso na creche representa a primeira experiência de separação mais prolongada da família, especialmente da figura de referência principal.

Essa mudança pode gerar insegurança e estranhamento, pois o bebê passa a conviver com novos adultos, colegas e ambientes. Nesse sentido, a adaptação deve ser planejada com sensibilidade, respeitando o ritmo individual de cada criança e promovendo um ambiente acolhedor e seguro.

Os bebês, por estarem em fase inicial de desenvolvimento, ainda não possuem recursos verbais para expressar suas emoções. Dessa forma, manifestam sentimentos por meio do choro, da agitação ou da recusa em participar das atividades. Essas reações são naturais e devem ser compreendidas como parte do processo de adaptação. Cabe aos profissionais da Educação Infantil interpretar essas manifestações e oferecer respostas adequadas, como colo, atenção e cuidado individualizado. A presença de adultos sensíveis contribui para a construção de vínculos afetivos, fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Segundo Wallon (2007), a afetividade é elemento central no desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. O vínculo estabelecido com o adulto proporciona segurança emocional e favorece a exploração do ambiente. Assim, o processo de adaptação deve priorizar a construção de relações de confiança entre o bebê e o professor. A continuidade dos cuidados e a previsibilidade da rotina também são fatores importantes para reduzir a ansiedade e promover o bem-estar.

Além disso, a adaptação deve ocorrer de forma gradual. A permanência do bebê na instituição pode ser ampliada progressivamente, respeitando suas reações e necessidades. Esse processo permite que a criança se familiarize com o espaço e com os profissionais, tornando a transição mais tranquila. Dessa forma, a adaptação torna-se momento fundamental para a construção de vínculos e para o desenvolvimento integral do bebê.

A AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM OS BEBÊS

A afetividade desempenha papel essencial na adaptação dos bebês à Educação Infantil, pois é por meio dos vínculos emocionais que a criança se sente segura para explorar o novo ambiente. Nos primeiros anos de vida, o bebê depende intensamente das relações afetivas para desenvolver-se de forma saudável. Assim, o acolhimento realizado pelos professores deve priorizar atitudes de cuidado, atenção e sensibilidade. O contato visual, o tom de voz tranquilo, o colo e a escuta das necessidades do bebê são estratégias importantes para a construção desses vínculos.

A construção do vínculo afetivo entre bebê e professor não ocorre de forma imediata, mas é resultado de interações diárias. A repetição de cuidados, como alimentação, troca de fraldas e momentos de sono, contribui para que a criança reconheça o adulto como referência. Essas experiências fortalecem a confiança e favorecem a adaptação. Segundo Bowlby (1989), o apego seguro é fundamental para o desenvolvimento emocional, pois permite que a criança explore o ambiente com mais autonomia.

Além disso, a afetividade também se manifesta na organização do ambiente. Espaços acolhedores, com objetos familiares e materiais adequados, contribuem para o bem-estar dos bebês. A presença de brinquedos sensoriais, tapetes e cantos organizados favorece a exploração e o desenvolvimento. O ambiente deve transmitir segurança e conforto, permitindo que o bebê se sinta protegido.

A interação entre bebês também é favorecida quando há vínculos afetivos positivos com os adultos. Ao sentir-se seguro, o bebê demonstra interesse pelos colegas e passa a participar de atividades coletivas. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento social e para a construção da identidade. Dessa forma, a afetividade torna-se elemento essencial no processo de adaptação.

Portanto, a construção de vínculos afetivos na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento dos bebês. O cuidado sensível e a atenção às necessidades individuais contribuem para uma adaptação mais tranquila e para a formação de relações positivas no ambiente escolar.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA ADAPTAÇÃO DOS BEBÊS

A participação da família é fundamental no processo de adaptação dos bebês à Educação Infantil. O ingresso na creche representa uma mudança significativa não apenas para a criança, mas também para os responsáveis, que passam a compartilhar os cuidados com a equipe escolar. Essa transição pode gerar insegurança, dúvidas e expectativas, tornando essencial a construção de uma relação de confiança entre família e escola. O acolhimento dos familiares contribui para fortalecer os vínculos e facilitar a adaptação do bebê.

O diálogo entre professores e familiares permite a troca de informações importantes sobre a criança. Hábitos alimentares, rotina de sono, preferências e formas de acalmar o bebê são aspectos que auxiliam os profissionais no planejamento do acolhimento. Quando a escola conhece essas particularidades, consegue oferecer cuidados mais individualizados. Essa parceria contribui para a continuidade das experiências vividas pela criança no ambiente familiar.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Educação Infantil deve promover a construção de vínculos e a parceria com as famílias. A presença dos responsáveis nos primeiros dias de adaptação pode ser uma estratégia importante. Essa participação gradual permite que o bebê se familiarize com o ambiente, sentindo-se mais seguro. Aos poucos, a permanência da família pode ser reduzida, respeitando o ritmo da criança.

Além disso, a comunicação constante fortalece a relação entre escola e família. Relatar como foi o dia do bebê, suas conquistas e dificuldades contribui para a construção de confiança. Essa troca de informações permite que a família acompanhe o desenvolvimento e participe ativamente do processo educativo. A segurança dos responsáveis reflete diretamente no comportamento da criança.

Portanto, a parceria entre família e escola é essencial para a adaptação dos bebês. O acolhimento dos responsáveis, o diálogo e a cooperação contribuem para uma transição mais tranquila e para o desenvolvimento integral da criança.

A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA COMO ESTRATÉGIA DE ADAPTAÇÃO

A organização da rotina desempenha papel fundamental no processo de adaptação dos bebês na Educação Infantil. A previsibilidade das atividades proporciona segurança emocional, pois o bebê passa a reconhecer os momentos do dia e a antecipar as experiências. A repetição de ações, como alimentação, troca, brincadeiras e descanso, contribui para a construção de uma rotina estável. Essa organização favorece a adaptação e o desenvolvimento integral.

A rotina deve ser flexível, respeitando as necessidades individuais de cada bebê. Diferentemente de crianças maiores, os bebês possuem ritmos próprios de sono, alimentação e interação. Dessa forma, o planejamento deve considerar essas particularidades. O professor precisa observar os sinais emitidos pelos bebês e ajustar as atividades conforme as demandas. Essa atenção individualizada contribui para o bem-estar e para a construção de vínculos.

Segundo Barbosa (2006), a rotina na Educação Infantil não deve ser vista como repetição mecânica, mas como organização que favorece a aprendizagem e o cuidado. No caso dos bebês, a rotina está diretamente relacionada às experiências sensoriais e afetivas.

Momentos de brincadeiras, exploração e interação devem ser intercalados com cuidados básicos.

Essa alternância contribui para o desenvolvimento físico e emocional.

Além disso, a rotina favorece a autonomia progressiva. À medida que o bebê se familiariza com os horários e atividades, passa a participar de forma mais ativa. O reconhecimento dos espaços e dos profissionais também contribui para a segurança emocional. A organização do ambiente, com cantos definidos e materiais acessíveis, facilita a adaptação.

Portanto, a rotina é estratégia fundamental no processo de adaptação dos bebês. Ao garantir previsibilidade, flexibilidade e cuidado individualizado, a escola contribui para a construção de vínculos e para o desenvolvimento integral das crianças.

A adaptação de bebês na Educação Infantil constitui um processo delicado e essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao ingressar na creche, o bebê vivencia mudanças significativas em sua rotina, nos vínculos afetivos e no ambiente social. Nesse contexto, a adaptação deve ser conduzida com sensibilidade, planejamento e intencionalidade pedagógica, considerando as necessidades emocionais e físicas próprias dessa faixa etária. A construção de vínculos afetivos seguros torna-se elemento central para que a criança se sinta acolhida e confiante no novo espaço.

Ao longo deste estudo, destacou-se a importância da afetividade como base para o processo de adaptação. A presença de adultos sensíveis, disponíveis e atentos às manifestações dos bebês contribui para a construção de relações de confiança.

O cuidado individualizado, o colo, o diálogo e a escuta das necessidades são atitudes que favorecem o bem-estar e a segurança emocional. Dessa forma, a adaptação não se restringe a um período inicial, mas deve ser compreendida como processo contínuo que acompanha o desenvolvimento da criança.

A parceria entre família e escola também se mostrou fundamental nesse contexto. O diálogo, a troca de informações e o acolhimento dos responsáveis contribuem para fortalecer os vínculos e facilitar a adaptação dos bebês. Quando a família sente-se segura e confiante, transmite tranquilidade à criança, favorecendo sua inserção no ambiente escolar. A participação familiar, portanto, deve ser incentivada e valorizada ao longo de todo o processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à organização da rotina como estratégia pedagógica. A previsibilidade das atividades, aliada à flexibilidade necessária para atender às necessidades individuais, contribui para a segurança dos bebês. A rotina estruturada, com momentos de cuidado, brincadeira e descanso, favorece o desenvolvimento físico, emocional e social. Além disso, a organização do ambiente e das interações permite que a criança explore o espaço e construa relações positivas.

Portanto, conclui-se que a adaptação de bebês na Educação Infantil deve ser orientada por uma perspectiva afetiva e pedagógica, que valorize o cuidado, a escuta e a construção de vínculos. Ao promover um ambiente acolhedor e estabelecer parceria com as famílias, a escola contribui para o desenvolvimento integral das crianças, garantindo uma inserção tranquila e significativa no contexto educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BOWLBY, John. Apego e perda: apego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

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

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

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO A LINGUAGEM DO CONHECIMENTO

AUTOR: BEATRIZ EVARISTO SILVA REIS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o brincar na educação infantil como a linguagem do conhecimento, refletir sobre a importância de propiciar às crianças pequenas o brincar livre e espontâneo, o contato com a diversidade de materiais e com a natureza. Como justificativa para tal artigo, consideramos que partindo do pressuposto que a criança quando brinca se desenvolve em seus vários aspectos, físico, intelectual e emocional. É essencial ter um olhar voltado para as necessidades das crianças e a sua forma única de ver e compreender o mundo, desse modo favorecer o contato com elementos que enriqueçam esse brincar livre são primordiais para suas aprendizagens. Por meio dessa pesquisa ampliar discussões na área de estudos da pedagogia, com uma reflexão sobre os espaços destinados para educação infantil e o tempo para o brincar. Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre o tema e são apresentadas as considerações de autores que embasam esse artigo, dentre eles os documentos oficiais: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Base Nacional Comum Curricular (2017), Currículo da Cidade de São Paulo- Educação Infantil (2019), partindo pelas contribuições de Lev Vygotski (1998) ,Maria Amélia Pinho Pereira- Casa Redonda- Uma experiência em educação (2013).

Palavra chave: brincar, livre, educação infantil, linguagem do conhecimento

ABSTRACT

This article aims to present playing in early childhood education as the language of knowledge, reflecting on the importance of providing young children with free and spontaneous play, contact with the diversity of materials and with nature.

As a justification for this article, we consider that starting from the assumption that the child when playing develops in its various aspects, physical, intellectual and emotional. It is essential to have a look at the needs of children and their unique way of seeing and understanding the world, thus favoring contact with elements that enrich this free play are essential for their learning. Through this research, expand discussions in the field of pedagogy studies, with a reflection on the spaces destined for early childhood education and the time to play. This is a bibliographic review on the subject and the authors' considerations are presented that support this article, among them the official documents: National Curriculum References for Early Childhood Education (1998), Common National Curricular Base (2017), City Curriculum de São Paulo- Educação Infantil (2019), starting with the contributions of Lev Vygotski (1998), Maria Amélia Pinho Pereira- Casa Redonda- An experience in education (2013).

Keywords: play, free, child education, language of knowledge

INTRODUÇÃO

Ao pensar em educação infantil como a primeira etapa da educação básica, e que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Temos em nossas mãos o desafio de entender a criança como um ser capaz e que possui um jeito próprio e único de compreender o mundo a sua volta, se descobrindo e desenvolvendo a partir do contato e interações com os outros e com o meio em que vive, adquirindo conhecimentos e aprendizagens de diversas maneiras

A educação infantil é o berço condutor e inicial para o processo de aprendizagem, nele é possibilitado desenvolver a autonomia, a imaginação, a criatividade, a interação com os materiais e com pares, bem como desenvolver o raciocínio lógico, e conhecer a si mesmo, dentre outros. Justificamos a relevância da pesquisa, pois acreditamos que entender a importância dessa primeira etapa da educação na infância e do que podemos propiciar a elas, tornando a criança um papel central e ativo na construção do seu conhecimento, ajudará com que em sua formação possa desenvolver competências essenciais para o seu futuro como: pensamento crítico, resolução de conflitos, criatividade, facilidade em expressar seus desejos e necessidades. Não deixando de mencionar o papel do professor como mediador dessa aprendizagem. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 2008) diz que na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. Esses fatores relacionados e partindo da seguinte temática da pesquisa: Educação infantil como ponto inicial no processo de aprendizagem: sonho ou realidade? Temos como intuito ampliar o conhecimento na área de estudos da pedagogia sobre o brincar na educação infantil e a suas aprendizagens. Utilizaremos como metodologia uma pesquisa bibliográfica, com levantamento de conhecimento e informações sobre o tema. E com isso refletir sobre a importância de propiciar às crianças pequenas o brincar livre e espontâneo, o contato com a diversidade de materiais e com a natureza.

DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

“As crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, brincar é viver”.

Maria Amélia Pinho Pereira(Casa Redonda)

Compreender a valorização do brincar na educação infantil é entender que tudo o que a criança vive passa pelo brincar, é assegurar-lhe o direito de se desenvolver e aprender. E a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) informa que através da brincadeira e das interações as crianças vivem experiências nas quais podem construir e apropriar-se de conhecimentos.

“Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BNCC, 2017 p. 37).

A BNCC (2017) também menciona que partindo desses eixos estruturantes: brincadeira e interações, nas práticas pedagógicas e em suas propostas, são asseguradas na educação infantil, seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento integral: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, visto que esses direitos estão a todo tempo se interligando e não devem ser trabalhados de forma indissociável do processo educativo. O brincar está relacionado como um desses direitos, potencializando o papel central e ativo da criança nesse processo de aprendizagem e é compreendido como: “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”. (BNCC 2017, p.38) E à medida que vamos compreendendo que o brincar é algo vital na vida da criança, entendemos seu modo de ser, e a importância que a educação infantil tem, que de acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) é de ser um espaço educativo, para novas abordagens pedagógicas e novas experiências educativas, pautadas na riqueza da diferença, nas intermináveis possibilidades de se criar formas de impulsionar o desenvolvimento infantil

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (RCNEI, 2009 p. 21-22) Tratando-se de interações para Vygotsky (1998) o desenvolvimento da inteligência, acontece através da interação social entre o indivíduo e o meio social, cultural e humano. Desta forma o Currículo da cidade de São Paulo (2019) também complementa que as aprendizagens ocorrem com uma interação ativa de bebês e crianças, com outras crianças da mesma idade e de diferentes idades com os adultos, e com o meio em que vivem. Nessas interações que vão atribuindo seus significados, aprendendo com o outro e construindo para si várias qualidades humanas, como percepção, memória, fala, sentimentos, valores, a imaginação dentre outros. Assim, entendemos que o brincar é uma linguagem infantil e faz parte da sua cultura e história, elas utilizam as mais diferentes linguagens na construção de seu conhecimento. E apresentam um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar suas emoções e curiosidade, elaboram um modo próprio de agir nas diversas situações que vivenciam. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. (RCNEI, 2009 – Volume I – p. 21 e 22)

E partindo desses aspectos sobre o brincar escolhemos relatar as experiências da Casa Redonda-Centro de estudos, hoje escola Casa Redonda. É um projeto que teve início no começo dos anos 1980, numa chácara em Carapicuíba-SP distância de 22km do Centro de São Paulo. A Escola Casa Redonda é uma instituição reconhecida pela Secretaria de Educação do município de Carapicuíba, referência de inovação em educação, uma escola num espaço na natureza aberto para receberem aproximadamente cerca de trinta crianças de dois anos a seis anos de idade todas as manhãs para brincar. Nesse espaço as crianças criam suas brincadeiras, brincam espontaneamente de diferentes atividades em grupos ou individual. Foram realizados registros das experiências pedagógicas no livro intitulado Casa Redonda- uma experiência em educação. Batizada pelas crianças como a Casa Redonda, pelo fato de ser uma construção arquitetônica circular numa grande área verde. Localizada num terreno circundado por uma vasta vegetação e considerado como um lugar onde o brincar, como uma linguagem de conhecimento das crianças, se cumpria em liberdade (Casa Redonda – uma experiência em educação 2013,p. 244). O espaço da Casa Redonda é pensado e cuidado com a compreensão de que ele é em si mesmo um ser que irá acolher crianças numa etapa de desenvolvimento na qual seus sentidos estão aflorados, e seu corpo é sua fala. (Casa Redonda- Uma experiência em educação 2013, p 56). Eles reconhecem um modo próprio de ser criança, e da cultura infantil onde o brincar se fundamenta como primordial, algo de suma importância no processo de aprendizagem infantil. Ampliando nossas reflexões sobre uma cultura que, sendo própria da infância, necessita ser conhecida e reconhecida por todos aqueles que desenvolvem atividades nas instituições de Educação Infantil.

Os estudos e a vivência de Maria Amélia Pinho Pereira da escola Casa Redonda - centro de estudos (2013), mesmo sendo inovadores sobre o tema, neles são mencionados aspectos importantes sobre o brincar, revela a forma que a criança tem de se expressar através da linguagem do brincar. A autora relata descobertas que fez a partir das observações do modo como as crianças brincavam e se desenvolviam, e que o contato diário com elas que frequentavam o espaço Casa Redonda foi o caminho que permitiu o encontro com a espontaneidade, compreendendo como uma linguagem da alma e assim vendo o ato de brincar como uma das expressões mais sensíveis de sua presença. (Casa Redonda –Uma experiência em educação, p 242). Diante disso nos revela que o brincar enquanto linguagem do conhecimento é criativo e gera vínculos afetivos deixando marcas significativas na história de vida das crianças. Deste modo compreendemos que dar lugar a espontaneidade da criança e a sua forma de poder construir com naturalidade seu conhecimento, pelo brincar e também por várias linguagens como: brincadeiras, músicas, histórias, artes e jogos. É possibilitar às crianças múltiplas experiências sobre o mundo e sobre si. Entende-se que de acordo com a autora para a compreensão da cultura infantil, o brincar é seu verbo principal, tornando expressão e movimentos de sentidos para as crianças. Todo o brincar não é algo aleatório para a criança, neles são utilizados memórias do passado e do futuro, e a espontaneidade é como um elemento gerador de sentido individual e coletivo. Nesse sentido o brincar não pode ser considerado algo superficial, mas tem uma ação direta sobre a formação da criança e sobre a estruturação de seu pensamento. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. RCNEI 2008 pg. 28

A proposta realizada pela Casa Redonda onde as crianças ficam maior tempo ao ar livre, podendo conviver com crianças de diferentes faixas etárias, levando em consideração o corpo como veículo sensível e integrador, possibilitando a elas a linguagem do espontâneo através do universo das brincadeiras, é o idealizador para que todas as instituições de educação infantil realizem em suas práticas diárias, resgatando o brincar como uma linguagem de conhecimento pertinente à cultura da criança. Para a Maria Amélia (2013): “É inconcebível imaginar um espaço de educação de crianças sem a presença da natureza”. (pg. 54). Ressaltando que a criança para seu processo de aprendizagem deve ter convívio em:

“[...] Parques, quintais e pátios, a fim de que possam caminhar, correr, pular, saltar, trepar, escorregar, puxar, empurrar, rolar, rodopiar, subir, descer, tropeçar, cair e levantar, onde a natureza se manifesta no jogo do claro e do escuro, do verde e do seco, do que brota e do que morre, do fascínio e do medo, enfim, da oportunidade de ter as primeiras experiências sensíveis sobre a beleza, a harmonia, a diversidade, os sons e o silêncio, onde tudo avisa que somos natureza.” (Artigo publicado no Jornal Diário do Nordeste, Caderno3, pág.2 Quinta-feira, 04 de julho de 2013 – Fortaleza, Ceará, Brasil

Portanto, o brincar é muito além de oferecer brinquedos em espaços internos da escola, é também ofertar a criança o contato com diversos elementos da natureza, com materiais da natureza, e outros que possibilitem explorações diversas, e favorecer o trabalho com múltiplas linguagens. Desse modo podemos mencionar da BNCC (2017) o direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil o explorar, que se compreende em explorar elementos da natureza, na escola e fora dela.

Por sua vez o currículo da cidade de São Paulo (2019) complementa que as instituições de Educação Infantil devem possibilitar às crianças e bebês ocasiões para que explorem e experimentem diversas possibilidades, devendo brincar sempre e muito em diversos espaços possíveis, dentro e fora da sala de referência. As experiências vividas nos espaços de EI devem possibilitar aos bebês e às crianças a interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos da natureza, sobre as relações com outras crianças e adultos, para que possam criar e testar suas hipóteses, construindo, assim, suas aprendizagens. (Currículo da Cidade de São Paulo, Ed. Infantil 2019, p. 82) Proporcionar as crianças o contato com elementos da natureza em suas vivências e experiências nos espaços de educação infantil é enriquecer seu desenvolvimento e abrir portas para novos conhecimentos. Sem contar que esse contato com a natureza favorece um aprendizado de todos os sentidos sensorial, físico, espacial, ampliando assim o repertório de experiências e descobertas das crianças. Segundo Maria Amélia (2013) as crianças apresentam uma ligação natural com os elementos da natureza. Esse contato com a diversidade de materiais que a natureza oferece, é um condutor de experiências sensíveis numa variedade de texturas, densidade, volume, fluidez etc. Na qual elas vão experimentando espontaneamente e brincando. Ela também ressalta que o convívio com a natureza se constitui um direito básico da criança, é nela que o brincar acontece de uma forma plena, como uma linguagem universal de conhecimento, própria desta idade. E o currículo da cidade de São Paulo (2019) vem reforçar que o brincar deve ocorrer o tempo todo em todo o espaço da escola, com diversos recursos naturais, pois o contato com a natureza faz parte da vida saudável de bebês e crianças. Além dos espaços internos, tamb

Além dos espaços internos, também o espaço externo deve ser preparado para a criação de brincadeiras com recursos naturais, como folhas, árvores, areia, pedrinhas, pinhas. É parte da vida saudável de bebês e crianças o contato com a natureza: ouvir histórias e brincar na sombra das árvores, fazer cidades e estradas no tanque de areia, escalar uma escada de corda amarrada a um galho de árvore, balançar numa rede ou num balanço amarrado a um galho de árvore, brincar com barro, terra e água, produzir e brincar com objetos ao vento (pipa, biruta, cata-vento), lavar os brinquedos, participar de jogos de movimento ou simplesmente observar a natureza, ouvir um canto de pássaro, visitar as flores do jardim, acompanhar o crescimento das verduras na horta ou de uma planta. (Currículo da Cidade de São Paulo, 2019 p. 92).

A partir dessa compreensão da importância do brincar livre e espontâneo, da interação com outras crianças e com adultos, podemos afirmar que as crianças desde pequenas já devem ser oportunizadas diariamente a explorar elementos da natureza como: terra, água, ar, luz, calor, além dos reinos que a compõem em sua diversidade mineral, vegetal e animal. (Currículo da Cidade de São Paulo 2019 pg. 60). Pois se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem infantis. Para Maria Amélia Pereira o trabalho com os elementos da natureza: água, terra, fogo e ar, através das experiências e brincadeiras, é uma forma da criança aprender a lidar com os elementos que estão dentro de cada um, o reconhecimento dessa sintonia natural entre a criança e elementos da natureza são fontes que deverão nortear e ressignificar a infância. As crianças vão adquirindo cuidado e respeito ao meio ambiente, preocupando-se com a preservação da natureza e da espécie humana, o projeto da escola Casa Redonda propõe atividades para se lidar com os quatro elementos. Portanto, ao brincar com a água, a terra, o fogo e o ar, as crianças estão entrando em contato com símbolos fortes que acompanham o imaginário da humanidade desde sempre, como marcos da história de nossa evolução (Casa Redonda- uma experiência em educação. SP, p. 125). Assim, para que ocorram essas oportunidades de aprendizagens na educação infantil, é importante mencionar e refletir sobre o papel do professor (a) e das instituições de ensino infantil. Pois é essencial ter um educador (a) com um olhar e uma escuta sensível, dedicando-se a se reinventar a cada dia.

Ser alguém presente de corpo e alma, observando e planejando atentamente atividades e propostas que ampliem significativamente as vivências das crianças com o espaço com brinquedos e brincadeiras. Que brinque junto, que se reconheça como fundamental na criação e organização dos espaços disponibilizados às crianças, e assim realize reflexões constantemente sobre a sua prática educativa. É importante que as instituições de educação infantil possam organizar uma rotina flexível, planejada que reflitam e respeitem sobre o tempo destinado ao brincar dessas crianças, respeitando as singularidades de cada uma permitindo uma participação ativa delas em seu planejamento, valorizando as em todos os aspectos, suas expressões, interações e brincadeiras. “A criança sabe do que ela precisa, e o brincar é a prática por ela criada para dar respostas às suas necessidades” Maria Amélia Pereira (Casa Redonda). 3.

CONSIDERAÇÕES FINAIS Consideramos o brincar como algo essencial à criança, e que possibilita diversas e variadas possibilidades de criação, imaginação e interpretação do mundo ao seu redor. Perceber a importância de propiciar o brincar espontâneo com contato com elementos da natureza, é perceber que o brincar é parte integrante do ser da criança envolvendo corpo, mente e emoções. A educação infantil deve ser um espaço que crie condições para a criança construir boas experiências, onde tenha momentos de livre escolha, para construção de sua autonomia e possa explorar o ambiente externo e também promover convívio com outras crianças de outras faixas etárias e com adultos, pois entendemos que esse contato com o outro é a parte fundamental para esse brincar. Esperamos ter contribuído para uma reflexão sobre o brincar na educação infantil como a linguagem do conhecimento, ampliando as discussões sobre possibilitar as crianças múltiplas experiências sobre o mundo e sobre as coisas que as cercam.

Não pretendemos esgotar os estudos acerca da temática nesse artigo, nem mesmo abranger todos os aspectos da mesma, pois há muito mais a ser percorrido nesse caminho sobre o brincar e sobre as experiências e vivências da Casa Redonda.

REFERÊNCIAS BRASIL.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispositivos constitucionais, emenda constitucional nº 11 de 1996, emenda constitucional nº 14 de 1996. Brasília: Senado Federal, 2004. BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução. Brasília: Ministério da Educação, 2008. v. 1, 2,3

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular- Educação a base. Brasília, DF: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 14 abril, 2020.

CRUZ, M. C. M. Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. Disponível em: http://www.acasaredonda.com.br/system/publicacoes/attach_files/000/000/015/original/Tese_Educa%C3%A7%C3%A3o_da_Sensibilidade_por_Cris_Cruz.pdf?1456511121>. Acesso em 10 de abril.2020

Paiva, Flávio. Mensagens da Casa Redonda: Artigo publicado no Jornal Diário do Nordeste, Caderno3, pág.2 Quinta-feira, 04 de julho de 2013 – Fortaleza, Ceará, Brasil. Disponível em: <http://www.flaviopaiva.com.br/artigos/mensagens-da-casaredonda-jornal-diario-do-nordeste->

04072013/# Acesso em 25 de abril.2020 Pereira, Maria Amélia Pinho Casa Redonda: Uma experiência em educação/ Maria Amélia Pinho Pereira. – 1. Ed. – São Paulo: Editora Livre, 2013.

Pereira, Maria Amélia Pinho. Casa Redonda: uma experiência de Educação da sensibilidade.

Disponível

em:

[http://www.acasaredonda.com.br/system/publicacaos/attach_files/000/000/016/original/](http://www.acasaredonda.com.br/system/publicacaos/attach_files/000/000/016/original/Casa_Redonda_um_experiencia_em_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?1523893652)

[Casa_Redonda_um_experiencia_em_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?1523893652](http://www.acasaredonda.com.br/system/publicacaos/attach_files/000/000/016/original/Casa_Redonda_um_experiencia_em_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?1523893652) Acesso em 14 de abril. 2020. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 1.Educação - Currículos 2. Educação Infantil I. Título. Verissimo, Ana Carolina Brandão O brincar livre na educação infantil: da diversão à garantia de direitos/ Ana Carolina Brandão Verissimo- 2018. VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CAMINHOS, DESAFIOS E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA ACOLHEDORA.

AUTOR :LUIZA PRATES DE OLIVEIRA

RESUMO

A educação inclusiva representa um avanço significativo na forma como a sociedade compreende e garante o direito à aprendizagem para todos. Ela valoriza as diferenças individuais e busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso pleno à escola e ao conhecimento, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No contexto brasileiro, esse processo vem se consolidando gradualmente, apoiado por legislações específicas, políticas públicas e práticas educativas voltadas para a promoção da inclusão. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a trajetória da educação inclusiva no Brasil, destacando tanto as conquistas alcançadas quanto os desafios ainda presentes nesse percurso. Com especial atenção à inclusão de estudantes com deficiência auditiva, são abordados temas essenciais como o papel fundamental do professor no processo inclusivo, a importância da participação ativa da família, o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e aprendizado, além do papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros aspectos que contribuem para a efetivação da inclusão. O foco principal deste estudo é enfatizar a necessidade de uma escola que reconheça e valorize a diversidade como um elemento enriquecedor. A proposta é que a educação ofereça oportunidades reais de aprendizagem para todos, pautadas na equidade, no respeito às diferenças e na garantia de direitos. Dessa forma, a escola inclusiva não apenas promove o acesso ao conhecimento, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes, autônomos e participativos em uma sociedade plural e democrática.

Palavras-chave: Inclusão escolar, deficiência auditiva, políticas públicas, acessibilidade, diversidade.

SUMMARY

Inclusive education represents a significant advance in the way society understands and guarantees the right to learning for all. It values individual differences and seeks to ensure that all students have full access to school and knowledge, regardless of their physical, sensory, intellectual or social conditions. In the Brazilian context, this process has been gradually consolidated, supported by specific legislation, public policies and educational practices aimed at promoting inclusion.

This work aims to reflect on the trajectory of inclusive education in Brazil, highlighting both the achievements achieved and the challenges still present in this path. With special attention to the inclusion of students with hearing impairment, essential topics are addressed such as the fundamental role of the teacher in the inclusive process, the importance of the active participation of the family, the use of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) as a means of communication and learning, in addition to the role of the Specialized Educational Service (SES) and other aspects that contribute to the effectiveness of inclusion

The main focus of this study is to emphasize the need for a school that recognizes and values diversity as an enriching element. The proposal is that education offers real learning opportunities for all, based on equity, respect for differences and the guarantee of rights. In this way, the inclusive school not only promotes access to knowledge, but also contributes to the formation of conscious, autonomous and participatory citizens in a plural and democratic society.

Keywords: School inclusion, hearing impairment, public policies, accessibility, diversity.

INTRODUÇÃO

Caminhos para a Inclusão: Uma Perspectiva sobre a Educação de Estudantes com Deficiência Auditiva. Nas últimas décadas, a inclusão escolar e a educação especial vêm ocupando um espaço cada vez mais relevante nas discussões educacionais, sociais e políticas. Historicamente, as pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência auditiva, foram por muito tempo invisibilizadas e marginalizadas dos espaços escolares. Essa exclusão comprometeu não apenas o direito ao acesso ao ensino, mas também a plena participação social desses sujeitos, limitando suas possibilidades de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com o passar dos anos, importantes avanços legislativos e o fortalecimento de movimentos sociais voltados à defesa dos direitos das pessoas com deficiência contribuíram para a ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão. Essas mudanças trouxeram novas exigências e desafios para as instituições escolares, que passaram a assumir a responsabilidade de acolher e garantir o atendimento adequado a estudantes com necessidades educacionais específicas, como é o caso dos alunos com deficiência auditiva.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender, de forma ampla e fundamentada, o processo de escolarização de estudantes com deficiência auditiva. Para isso, considera os aspectos históricos, sociais e legais que permeiam essa trajetória, buscando entender como esses fatores influenciam o acesso, a permanência e o sucesso desses alunos na escola regular. publicação bimestral ANO I -Nº 2 abril 2024 SP PG 302 cienciaeevolucao.com.br Além disso, são analisadas as práticas pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento cognitivo desses estudantes, com destaque para a atuação dos professores, o uso de recursos educacionais específicos e a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no suporte à aprendizagem. A participação ativa da família também é abordada como elemento essencial na formação educacional dos alunos com deficiência auditiva. A parceria entre escola e família fortalece a rede de apoio necessária para que o estudante se sinta acolhido, compreendido e motivado a aprender, contribuindo diretamente para seu progresso escolar. Outro ponto fundamental discutido neste trabalho refere-se à formação continuada dos professores. Para que a inclusão se concretize de maneira efetiva, é imprescindível que os docentes estejam preparados, sensibilizados e em constante atualização sobre as especificidades da educação inclusiva. Isso exige o repensar das metodologias, a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e uma postura educacional que valorize a diversidade, promova a equidade e incentive o protagonismo dos estudantes com deficiência auditiva.

Além das questões pedagógicas e formativas, este estudo também destaca a importância do financiamento público e das políticas educacionais como fatores determinantes para a estruturação de ambientes escolares acessíveis e inclusivos. A disponibilidade de recursos físicos, materiais e humanos adequados é condição indispensável para que as escolas consigam atender de forma eficaz todos os estudantes, respeitando suas necessidades e potencialidades.

A articulação entre os diferentes eixos abordados — pedagógico, familiar, político e financeiro, revela-se fundamental para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que garanta qualidade, equidade e justiça social. publicação bimestral ANO I -Nº 2 abril 2024 SP PG 303 cienciaeevolucao.com.br Com base nessa análise, este trabalho propõe reflexões e encaminhamentos que possam contribuir para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo e da convivência humana.

BASES LEGAIS E TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS PARA UMA ESCOLA ACOLHEDORA

Para compreender plenamente o significado da educação inclusiva, é fundamental conhecer os seus fundamentos legais e teóricos, que embasam a prática educativa em um modelo mais justo, equitativo e acessível. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada em 2015, representa um marco decisivo ao garantir o direito de todas as pessoas com deficiência de frequentar a escola regular. Essa legislação assegura que os estudantes recebam o apoio necessário para aprender e participar ativamente das atividades escolares, em igualdade de condições com seus colegas. Outro importante referencial legal é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e ratificada pelo Brasil em 2008.

Esse documento internacional reafirma o compromisso do país com o respeito à dignidade humana, à igualdade de oportunidades e à promoção da inclusão em todos os setores da sociedade, com especial ênfase na área da educação. A Convenção destaca que a educação deve ser acessível, inclusiva e capaz de garantir a participação plena de todas as pessoas. No campo teórico, diversos estudiosos defendem a importância de uma educação que reconheça e valorize as diferenças individuais como parte integrante do processo de aprendizagem. Princípios como equidade, acessibilidade e participação são essenciais para que os estudantes possam aprender juntos em ambientes diversos, recebendo o suporte adequado às suas necessidades específicas. Essa abordagem favorece o respeito às singularidades de cada aluno, criando condições para seu desenvolvimento pleno. publicação bimestral ANO I -Nº 2 abril 2024 SP PG 304 cienciaeevolucao.com.br Esses marcos legais e conceituais são fundamentais para orientar educadores, gestores e formuladores de políticas públicas. Eles servem como base para a construção de práticas escolares acolhedoras, eficazes e verdadeiramente inclusivas, garantindo que a escola seja um espaço onde todos se sintam respeitados, valorizados e capazes de alcançar seu potencial. “Outro marco importante na promoção da educação inclusiva é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta legislação estabeleceu diretrizes específicas para a inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação”

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIVERSIDADE, ACESSO E PARTICIPAÇÃO A educação inclusiva se fundamenta em princípios que transformam a organização e as práticas pedagógicas das escolas, visando garantir que todos os estudantes tenham acesso, participação e aprendizado em igualdade de condições.

O primeiro desses princípios é a valorização da diversidade. Reconhecer que cada estudante é único, com suas características, habilidades e necessidades particulares, é essencial para construir um ambiente escolar acolhedor e enriquecedor. A diversidade deve ser entendida como um elemento que fortalece a convivência e amplia as possibilidades de aprendizagem para todos. Outro princípio essencial é a acessibilidade. Isso significa que a escola deve estar preparada, tanto em sua infraestrutura física quanto em suas práticas pedagógicas, para receber todos os alunos. A acessibilidade envolve a oferta de materiais adaptados, recursos tecnológicos assistivos, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e formação especializada para os professores. Essas ações têm como objetivo reduzir ou eliminar as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento e à participação plena. publicação bimestral ANO I -Nº 2 abril 2024 SP PG 305 cienciaeevolucao.com.br

A participação ativa dos estudantes é igualmente central para uma educação verdadeiramente inclusiva. Os alunos devem sentir-se integrados ao grupo, envolvidos nas atividades escolares e reconhecidos em suas potencialidades. Para que isso aconteça, são indispensáveis o diálogo constante e a colaboração entre professores, famílias e profissionais de apoio, constituindo uma rede sólida que favoreça o desenvolvimento integral do estudante. Esses princípios – diversidade, acessibilidade e participação – formam a base de uma escola inclusiva, onde todos encontram espaço para aprender, crescer e conviver de maneira respeitosa e democrática. A adoção desses valores é essencial para a construção de uma educação que promova a igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças e o pleno exercício da cidadania. “O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a De- Marcos PolíticoLegais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 13 declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva”

A educação inclusiva se fundamenta em princípios que transformam a organização e as práticas pedagógicas das escolas, visando garantir que todos os estudantes tenham acesso, participação e aprendizado em igualdade de condições. O primeiro desses princípios é a valorização da diversidade. Reconhecer que cada estudante é único, com suas características, habilidades e necessidades particulares, é essencial para construir um ambiente escolar rico e acolhedor. A diversidade deve ser entendida como um elemento que enriquece a convivência e fortalece o processo educativo.

publicação bimestral ANO I -Nº 2 abril 2024 SP PG 306 cienciaeevolucao.com.br Outro princípio fundamental é a acessibilidade. Isso significa que a escola deve estar preparada, tanto em sua infraestrutura física quanto em suas práticas pedagógicas, para receber todos os alunos. A acessibilidade envolve a oferta de materiais adaptados, recursos tecnológicos assistivos, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e formação especializada para os professores. Essas ações garantem que as barreiras ao aprendizado sejam reduzidas ou eliminadas, promovendo o direito de todos ao conhecimento. A participação plena dos estudantes é igualmente crucial para uma educação verdadeiramente inclusiva. Os alunos devem sentir-se integrados ao grupo, envolvidos nas atividades escolares e reconhecidos em suas potencialidades. Para que isso ocorra, é indispensável que haja um diálogo constante e uma colaboração estreita entre professores, famílias e profissionais de apoio, criando uma rede que favoreça o desenvolvimento integral do estudante. Esses princípios – diversidade, acessibilidade e participação – formam a base de uma escola inclusiva, onde todos encontram espaço para aprender, crescer e conviver de maneira respeitosa e democrática

A adoção desses valores é essencial para a construção de uma educação que promova a igualdade de oportunidades e o pleno exercício da cidadania.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é pautada por princípios essenciais que orientam tanto sua concepção teórica quanto sua aplicação prática nas escolas. Esses princípios são: valorização da diversidade, acessibilidade, participação e colaboração, elementos que juntos formam a base para uma educação verdadeiramente democrática e respeitosa. publicação bimestral ANO I -Nº 2 abril 2024 SP PG 307 cienciaeevolucao.com.br Diversidade deve ser compreendida não como uma exceção, mas como a regra natural do ambiente escolar. Cada estudante possui uma forma única de ser e aprender, com características e necessidades próprias. Assim, a escola tem o papel de reconhecer e valorizar essa multiplicidade, entendendo as diferenças não como obstáculos, mas como oportunidades para o enriquecimento mútuo. É nesse convívio com a diversidade que se constrói uma aprendizagem mais rica e significativa para todos. "A diferença, longe de ser problema, pode ser o ponto de partida para a construção de uma escola de qualidade para todos" (MANTOAN, 2003, p. 24). Acessibilidade vai muito além das adaptações físicas e materiais. Trata-se de garantir o acesso pleno ao currículo, à comunicação, às interações sociais e, sobretudo, ao sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Isso implica identificar e superar as barreiras que dificultam ou impedem a participação dos alunos, garantindo igualdade de condições para que cada um possa aprender e se desenvolver. Participação é outro princípio central. Todos os estudantes devem ser vistos como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, com suas vozes respeitadas e seus ritmos e estilos de aprendizagem valorizados. A inclusão exige que cada aluno esteja inserido de forma efetiva nas atividades escolares, sentindo-se parte integrante do grupo e tendo suas potencialidades reconhecidas. Por fim, a colaboração entre educadores, famílias, estudantes e demais profissionais envolvidos é indispensável para fortalecer a prática pedagógica inclusiva. Esse trabalho conjunto promove uma sensibilidade maior às singularidades de cada aluno e reforça o compromisso coletivo com o desenvolvimento integral dos estudantes

Esses princípios desafiam a escola a se transformar continuamente, pautando suas ações em uma ética fundamentada no cuidado, na justiça e na responsabilidade social, para que a educação seja um direito real e acessível a todos.

cienciaeevolucao.com.br O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO ESCOLAR

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na inclusão de alunos com deficiência dentro do sistema escolar. Ele atua como um serviço pedagógico complementar à escolarização regular, oferecendo recursos e estratégias específicas que garantem o pleno acesso ao currículo e a participação efetiva nas atividades escolares. O AEE deve estar presente em todas as etapas da educação básica, tanto na rede pública quanto na privada, integrando-se ao ensino comum. Seu principal objetivo é assegurar que estudantes com necessidades específicas tenham condições para aprender com autonomia, desenvolver suas habilidades e construir conhecimento em igualdade de oportunidades. Esse atendimento pode envolver o uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e atividades individualizadas, sempre respeitando as particularidades de cada aluno. Mais do que um suporte técnico, o AEE promove uma inclusão efetiva, evitando a segregação e incentivando a participação ativa do estudante na rotina escolar. Para que isso aconteça de forma eficaz, é essencial a atuação de profissionais especializados, como professores de educação especial, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e mediadores pedagógicos. Esses profissionais precisam de formação contínua, que os prepare para responder às demandas com competência e sensibilidade.

Além disso, as instituições devem oferecer infraestrutura adequada, como salas multifuncionais, materiais adaptados, tecnologias assistivas e um planejamento colaborativo entre os docentes da sala comum, as famílias e a equipe pedagógica. A avaliação constante do AEE é também necessária para acompanhar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias, garantindo um atendimento significativo e eficaz. Assim, o AEE é parte essencial da construção de uma escola inclusiva, comprometida com o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas necessidades e potencialidades.

AUTONOMIA E RESISTÊNCIA: A EXPERIÊNCIA SURDA EM UMA SOCIEDADE NORMATIVA

A reflexão de Skliar (1999) é fundamental para entendermos como a surdez é percebida em uma sociedade predominantemente ouvinte, e de que forma isso impacta a autonomia das pessoas surdas. Este tema aborda os mecanismos sociais e educacionais que influenciam a identidade, a cultura e a inclusão da comunidade surda. Na sociedade contemporânea, a surdez é frequentemente vista como uma deficiência a ser corrigida, ignorando-se sua dimensão como uma diferença linguística e cultural legítima. Essa visão normativa privilegia a oralização, ou seja, o uso exclusivo da fala, e acaba por desvalorizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é a língua natural da comunidade surda. Essa pressão para que as pessoas surdas se conformem ao padrão ouvinte limita sua liberdade, autodeterminação e o direito fundamental de se expressar em sua língua própria. “A literatura surda, segundo Strobel (2008) e Karnopp (2010), utiliza experiências surdas para disseminar a cultura e a identidade surda, promovendo uma visão positiva da surdez como uma forma de ser e estar no mundo”

No ambiente escolar, essa lógica se manifesta na exclusão da LIBRAS dos currículos, na falta de professores fluentes nessa língua e na ausência de materiais acessíveis. Essas situações contribuem para a marginalização dos estudantes surdos e dificultam seu acesso ao conhecimento em condições de igualdade com os demais alunos. Skliar (1999) também destaca que, para muitos ouvintes, a surdez é associada à ausência — de som, de fala e de interação social — o que alimenta práticas de vigilância e controle. Entre essas práticas estão a negação sistemática da língua de sinais, o treinamento forçado da oralidade, a medicalização da surdez e a segregação, tanto física quanto simbólica. Essas ações acabam por silenciar a cultura surda, enfraquecer os vínculos comunitários e dificultar a construção de uma identidade positiva

Por isso, discutir autonomia na experiência surda significa reconhecer a importância da LIBRAS, valorizar a cultura surda e combater os mecanismos que buscam padronizar o comportamento das pessoas surdas. É fundamental avançar na direção de uma sociedade que acolha as diferenças e permita que as pessoas surdas sejam protagonistas de sua própria história, com voz e respeito.^{5A}

Formação Docente como Pilar da Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades A inclusão efetiva exige que os professores estejam preparados para atender a diversidade em suas salas de aula. Contudo, a formação docente, muitas vezes, carece de conteúdos específicos sobre educação inclusiva, acessibilidade, uso de LIBRAS e estratégias pedagógicas adaptadas. A formação inicial e continuada deve abordar as teorias da deficiência, práticas inclusivas, conhecimento sobre tecnologias assistivas e, sobretudo, promover atitudes positivas e empáticas. Professores precisam desenvolver competências para planejar atividades diversificadas, identificar necessidades individuais e trabalhar em parceria com famílias e profissionais especializados. Além disso, a valorização do professor é crucial. Salários justos, condições adequadas de trabalho, recursos didáticos e apoio institucional contribuem para a motivação e qualidade do ensino. Formar professores para a inclusão é investir na qualidade da educação e no respeito aos direitos humanos, possibilitando que todas as crianças e jovens aprendam e participem plenamente.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PROCESSO INCLUSIVO

A família desempenha um papel fundamental na construção e fortalecimento da inclusão escolar, sendo um agente indispensável para o desenvolvimento pleno do estudante. O envolvimento ativo da família não só influencia o aspecto acadêmico, mas também exerce um impacto profundo no desenvolvimento emocional e social do aluno, contribuindo para a formação de uma identidade segura e confiante.

Quando as famílias estão bem-informadas sobre os direitos, as possibilidades e os desafios enfrentados pelos seus filhos, elas se tornam parceiras valiosas da escola. Essa colaboração fortalece o vínculo entre casa e instituição, permitindo que os familiares participem das decisões pedagógicas, contribuam para a construção de um ambiente acolhedor e estejam atentos às necessidades específicas de cada estudante. É responsabilidade das instituições escolares promover canais efetivos de diálogo, valorizando o conhecimento e a experiência das famílias, além de oferecer o suporte necessário para que elas possam acompanhar de perto o progresso escolar de seus filhos. A participação familiar ativa fortalece a autoestima dos estudantes, criando uma rede de apoio sólida que os incentiva a enfrentar desafios e a se manter motivados. Essa rede estende-se para além da escola, promovendo um ambiente mais seguro e receptivo, que favorece a permanência do aluno no ambiente escolar e aumenta suas chances de sucesso acadêmico e pessoal. “A família é a primeira e mais duradoura rede de apoio da criança. Quando essa rede se articula com a escola, os efeitos positivos no desenvolvimento e na aprendizagem tornam-se mais evidentes.” (BRASIL, 2013) Além disso, o envolvimento da família contribui para a sensibilização da comunidade escolar e para a construção de uma cultura inclusiva mais ampla, onde o respeito e a valorização das diferenças são promovidos de forma conjunta. A presença constante e o compromisso familiar são, portanto, pilares essenciais para que a inclusão não seja apenas uma política, mas uma prática efetiva e transformadora.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva no Brasil é um desafio e uma promessa. Embora haja avanços significativos na legislação e na prática, ainda é preciso superar barreiras estruturais, culturais e pedagógicas para que a inclusão seja plena e efetiva. Garantir o direito à educação de qualidade para todos exige políticas públicas consistentes, investimento em formação docente, infraestrutura adequada, recursos pedagógicos acessíveis e uma mudança de paradigma que valorize a diversidade como riqueza. A inclusão é uma responsabilidade coletiva que deve envolver escola, família, comunidade e Estado, construindo uma sociedade mais justa, humana e democrática.

Este trabalho reforça que a educação inclusiva não é apenas um objetivo educacional, mas um compromisso ético e social fundamental para a construção do direito à diferença e à igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS • BRASIL.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). • BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Regulamenta a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. • CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU, 2006. • SKLIAR, Carlos. A experiência surda: Autonomia e resistência. São Paulo: Parábola, 1999. • Referências • BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). • BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Regulamenta a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. • CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU, 2006

SKLIAR, Carlos. A experiência surda: Autonomia e resistência. São Paulo: Parábola, 1999. • BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.] • ECA, Lei nº 8.069/90, Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. • STROBEL, 2008 apud KARNOPP, 2010. A literatura surda traz ... experiências surdas como forma de disseminação do 'jeito surdo. • MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 • BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Referenciais para a formação de professores. Brasília: MEC/SEB, 2013.

AGRADECIMENTOS

A equipe editorial agradece, com grande satisfação, a todos os autores e autoras que contribuíram para a edição de março, enriquecendo este espaço com reflexões, pesquisas e experiências significativas no campo da educação. Cada artigo publicado representa o compromisso com a construção do conhecimento, o fortalecimento da prática pedagógica e a valorização do trabalho docente.

Expressamos também nossa gratidão aos leitores, que acompanham e divulgam este trabalho, contribuindo para ampliar o alcance das discussões e promover o diálogo entre educadores. A participação de cada um é essencial para consolidar este espaço como um ambiente de troca, aprendizado e crescimento coletivo.

Agradecemos ainda aos colaboradores e pareceristas que, com dedicação e responsabilidade, contribuíram para a qualidade científica desta edição. O empenho de todos torna possível a continuidade deste projeto editorial, voltado para a valorização da educação e da produção acadêmica de professores e pesquisadores.

Que esta edição de março inspire novas reflexões, fortaleça práticas pedagógicas e motive a continuidade da produção científica na área educacional. Seguimos juntos, acreditando na educação como caminho de transformação social.

Nosso sincero agradecimento a todos!

Equipe Editorial – Edição de Março