

REVISTA

Vol.2,Nº 18 NOVEMBRO DE 2025

ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

publicando o pensamento crítico



ISSN

INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
BRAZIL



A&A
AUTORES & AUTORES
EDITORIA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

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

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

Publicada no Brasil por:



Editor responsável

Ana Alves

Coordenaram esta edição:

Ana Alves

Lucas Augusto Campos da Silva

Edição, Web-edição:

Ana Alves

Colunista

Ana Maria de Jesus

Organização

Ana Alves

Lucas Augusto Campos da Silva



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569

Ciência & Evolução: publicando o pensamento crítico [recurso eletrônico] São Paulo
Autores & Autores
Volume II Nº 18 (NOVEMBRO) 2025

Mensal

Publicação: apenas on-line

Editora abreviada: A&A

Editor Responsável: Ana Alves

Coordenação e Edição: Ana Alves e Lucas Augusto Campos da Silva

Disponível no site: www.cienciaeevolucao.com.br

INSS:2966-0734

1.Educação.Periódicos.2. Ciência Estudo e Pesquisa.Periódicos.3. Educação infantil-música. Periódicos.4. Educação Básica.5. Educação Física-Deficiência.6. Ludicidade.7. Transtorno do Espectro Autista-TEA.8. Registro.9. Mediação de conflitos - Educação Infantil.10. Brinquedos Heurísticos. - Título II -Publicando o Pensamento Crítico.
III Autores & Autores. IV A&A

CDD 370

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA

MARIA GORETE DE JESUS COUTINHO CORDEIRO

CRB 8º/ 7956



CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

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

APRESENTAÇÃO

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

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

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

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

EDITORIAL

Editorial – Novembro: Tempo de Reflexão e Transformação

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

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

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

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

Boa leitura!

Equipe Editorial – Revista Ciência e Evolução

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

SUMÁRIO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A INCLUSÃO EM SALA DE AULA E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA
AUTOR:BRUNA NONATO LIMA DE JESUS.....PG 132

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

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMANDO CIDADÃOS CONSCIENTES E SUSTENTÁVEIS
AUTOR: THAÍS TEXEIRA LOPES DA SILVA.....PG 167

BRINCANDO E APRENDENDO: COMO AS ATIVIDADES LÚDICAS POTENCIALIZAM A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL
AUTOR: MARIA SOLANGE DA SILVA LIMA.....178

GESTÃO DEMOCRÁTICA E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO
AUTOR: CÍCERA SOBREIRA GOMES PG 191

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NO
COTIDIANO ESCOLAR
AUTOR: DANIELA ADRIANE DE SOUZA.....PG 203

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

A FORMAÇÃO DO LEITOR NO EF I: ESTRATÉGIAS QUE TRANSFORMAM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

AUTOR: CARLOS EDUARDO DA SILVA ANDRADE..... PG 212

BRINCADEIRAS NA ROTINA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE VIVÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: SILMARA REGINA BELLUCO.....PG 223

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONSTRUINDO A BASE PARA O SUCESSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: FABIOLA FERREIRA DA HORA.....PG 237

A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ACOLHEDORA

AUTOR: CRISTIANE TOLEDO OHKI VOLTARELLI.....PG 251

ROTINAS QUE EDUCAM: A IMPORTÂNCIA DOS RITMOS E DA PREVISIBILIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR: SIMONE GRISOSTOMO DA COSTA.....PG 265

AMBIENTES QUE ENSINAM: ORGANIZAÇÃO, ESTÉTICA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

AUTOR :DULCIMARA CASTRO HERNANDEZ CARNEIRO.....PG 278

PROJETOS PEDAGÓGICOS E A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: TÁBATA FERREIRA DE ANDRADE MATOS..... PG 291

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA SUPERAR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

AUTOR: ADEMIR ROBERTO SILVA.....PG 302

JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

AUTOR: CÍNTIA FERREIRA DE SOUZA PG 314

O INGRESSO NO BERÇÁRIO E A CONSTRUÇÃO DOS PRIMEIROS VÍNCULOS EDUCATIVOS

AUTOR: IRENE FREIRES DE MAGALHÃES PG 325

ACOLHER AS FAMÍLIAS PARA EDUCAR AS CRIANÇAS: PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: CLÁUDIA RODRIGUES DOS SANTOS LEITE PG 337

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOB A ÓTICA DE EMMI PIKLER: AUTONOMIA, VÍNCULO E RESPEITO

AUTOR: ANA FLÁVIA THOMAZINI ROCUMBACK FLOSE.....PG 349

A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

AUTOR :SUELI DE FATIMA CORRÊA PG 362

LINGUAGEM, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM NO ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS

AUTOR: EDUARDO MECIANO REZENDE TRENTINO PG 367

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E O TRABALHO COM A DIVERSIDADE NOS ANOS INICIAIS

AUTOR: FÁTIMA BERGAMASCHI FARIAS.....PG 379

A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM: JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA

AUTOR: GISELI CRISTINA DA SILVA FIABIANI.....393

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: VANDA SILMARA COSTA RIBEIRO PG 403

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DA CIDADE: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL PAULISTANA

AUTOR: FABIANA CRISTINA CYRILLO MENINI MADEIRA.....PG 417

A INTERAÇÃO COM A NATUREZA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR:REGIANE AGOSTINHO DE BARROS MARQUES.....; PG 429

VOZES AFRICANAS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA NO FUNDAMENTAL II

AUTOR: FERNANDO AUGUSTO CARDOSO BERNARDI DINIZ..... PG 442

AGRADECIMENTOS.....PG 454

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

AUTOR: HELENA NOVAES ALBÉRICO

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

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

ABSTRACT

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

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

KEYWORDS

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA CULTURAL E EDUCATIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

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

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

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



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

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

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

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

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

AUTOR: INGRID CIRIACO GOMES FONTANETTI

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

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

ABSTRACT

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



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

KEYWORDS

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E O DIREITO À PARTICIPAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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



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

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

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

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

ABSTRACT

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

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

KEYWORDS

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

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



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

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

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

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

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

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

ESTRATÉGIAS DO EDUCADOR PARA FORTALECER VÍNCULOS AFETIVOS NA CRECHE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IMPACTOS DO VÍNCULO AFETIVO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E NA APRENDIZAGEM

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

AUTOR : MÁRCIA ANTÔNIA ALEXANDRE DOS SANTOS

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

KEYWORDS

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

DESENVOLVIMENTO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

LUDICIDADE E EMOÇÃO: O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

AUTOR: NILZA SARGENTO DOS SANTOS.

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

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

ABSTRACT

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

KEYWORDS

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

DESENVOLVIMENTO

A LUDICIDADE COMO EXPERIÊNCIA EMOCIONAL E COGNITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E EMOCIONAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IMPACTOS DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

AUTOR: NORANEY MARQUES DA SILVA

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

registros pedagógicos; Educação Infantil; normativa; prática reflexiva.

ABSTRACT

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

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

KEYWORDS

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

DESENVOLVIMENTO

DIRETRIZES NORMATIVAS E ESTRUTURA DOS REGISTROS PEDAGÓGICOS

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

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

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

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

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

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

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

Ser sistemáticos, contínuos e diversificados;

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

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

POTENCIAL FORMATIVO DOS REGISTROS NA PRÁTICA DOCENTE

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Servem como instrumento de formação e aprimoramento profissional.

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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



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

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

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

Planejamento pedagógico intencional e centrado na criança;

Reflexão crítica sobre práticas docentes;

Avaliação contínua do desenvolvimento infantil;

Inclusão e equidade;

Articulação efetiva com famílias;

Formação continuada e aprimoramento profissional.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

ADAPTAÇÃO ESCOLAR E ACOLHIMENTO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR : VIVIANE MATOS FORNAZEIRO

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

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

ABSTRACT

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

KEYWORDS

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

INTRODUÇÃO

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

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

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



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

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

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

DESENVOLVIMENTO

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

ludicidade; brincadeiras; BNCC; educação infantil; aprendizagem.

ABSTRACT

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

KEYWORDS

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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



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

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

DESENVOLVIMENTO

A LUDICIDADE COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO LÚDICO

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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



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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

AUTOR :ELEN CAROLINE MÉLO ASSIS DA SILVA

INTRODUÇÃO

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

DESENVOLVIMENTO

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



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

CONCLUSÃO

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

RESUMO

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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



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

FUNDAMENTOS DA ESCOLA INCLUSIVA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

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

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



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

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

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

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



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

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

DESAFIOS ESTRUTURAIS E ATITUDINAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO EFETIVA

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

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



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

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

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

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

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

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

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO

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

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



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

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

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

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



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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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



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

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

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

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

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

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

AUTOR:BRUNA NONATO LIMA DE JESUS

RESUMO

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

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

ABSTRACT

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

KEYWORDS

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

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

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

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

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



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

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

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

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



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

OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

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

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

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



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

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

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

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



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

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E APRENDIZAGEM

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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



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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

AUTOR MARTA MARIA ALVES FERREIRA BORGES

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

DESENVOLVIMENTO

A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL

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

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

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



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

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

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

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



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

ESCUITA SENSÍVEL E MEDIAÇÃO DOCENTE

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

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

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



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

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

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

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

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

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

PROTAGONISMO E EXPRESSÃO DE EMOÇÕES

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

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

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

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

sentimentos junto com as crianças:

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

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

“Você está com saudade da sua avó”.

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

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

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

O que aconteceu?”

“Como cada um se sentiu?”

“Como podemos resolver juntos?” “

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

IMPLICAÇÕES PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS:

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

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

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

· **INCLUSÃO E EQUIDADE** Para maximizar o impacto dos programas, é crucial considerar a inclusão de todas as camadas da sociedade, incluindo comunidades marginalizadas e vulneráveis. Políticas públicas devem garantir o acesso igualitário à educação ambiental e promover a diversidade de perspectivas e experiências. Em resumo, interpretar os resultados dos programas de educação ambiental à luz da literatura existente permite identificar padrões e princípios que orientam práticas educativas mais eficazes e políticas públicas mais sustentáveis. Ao integrar essas conclusões, é possível promover uma educação ambiental mais impactante e transformadora, capaz de enfrentar os desafios ambientais globais de maneira mais eficaz e inclusiva.

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

AUTOR: MARIA SOLANGE DA SILVA LIMA

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

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

ABSTRACT

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

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

KEYWORDS

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

INTRODUÇÃO

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

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



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

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

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

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA E PRÁTICA

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

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

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

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

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

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

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



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

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

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



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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

AUTOR: CÍCERA SOBREIRA GOMES

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

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

ABSTRACT

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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



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

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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



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

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

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

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A AUTONOMIA ESCOLAR

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

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

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

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

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



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

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

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

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

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

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

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

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

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

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

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS REFLEXIVAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

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



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

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

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

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



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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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



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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

AUTOR: DANIELA ADRIANE DE SOUZA

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

alfabetização; letramento; mediação docente; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

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

KEYWORDS

literacy; reading; teacher mediation; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

DESENVOLVIMENTO

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

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



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

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

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

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

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

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

TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE MEDIAÇÃO

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



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

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

Entretanto, a mediação digital exige cuidados específicos. É fundamental que o professor estabeleça limites de tempo e objetivos claros, equilibrando o uso da tecnologia com atividades concretas, como a manipulação de livros, jogos de palavras, dramatizações e experiências sensoriais. Essa integração garante que a aprendizagem não se restrinja ao ambiente virtual e que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras e sociais de forma equilibrada. Como destaca Tfouni (2011), a mediação eficaz depende da intencionalidade pedagógica e do planejamento reflexivo, que considerem os diferentes contextos e necessidades dos alunos.

Além disso, a inclusão de tecnologias no cotidiano escolar demanda formação continuada do professor, que precisa conhecer os recursos disponíveis, avaliar sua pertinência pedagógica e adaptar as atividades às características da turma. A integração das tecnologias digitais ao ensino da leitura e escrita não se resume ao uso de ferramentas modernas; requer planejamento estratégico, observação contínua do progresso das crianças e reflexão sobre as práticas adotadas.



Em síntese, os recursos digitais configuram-se como instrumentos poderosos de mediação docente, capazes de diversificar estratégias, respeitar ritmos individuais, promover o engajamento e conectar a alfabetização e o letramento ao mundo real das crianças. Quando utilizados de maneira planejada e intencional, fortalecem a prática pedagógica, ampliam o protagonismo do aluno e consolidam o letramento como processo crítico, social e significativo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E PRÁTICAS REFLEXIVAS

A mediação docente no processo de alfabetização e letramento não se realiza de maneira isolada; depende diretamente da formação continuada do professor e da capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática pedagógica. Turmas heterogêneas, diversidade de ritmos de aprendizagem, diferentes níveis de letramento e a crescente presença de tecnologias digitais tornam a atuação do professor cada vez mais complexa, exigindo atualização constante e desenvolvimento profissional contínuo.

Segundo Ferreiro (1999), compreender as hipóteses que cada criança formula sobre a escrita é fundamental para orientar suas aprendizagens. Isso implica que o professor deve estar capacitado para observar, interpretar e intervir de forma adequada nas ações de leitura e escrita, planejando atividades que respeitem o ritmo e as particularidades de cada aluno. Nesse contexto, a formação continuada não é apenas uma exigência normativa, mas um instrumento estratégico para garantir práticas pedagógicas eficazes e significativas.

A formação continuada envolve múltiplas dimensões: atualização teórica, desenvolvimento de competências práticas e reflexão sobre os próprios processos de ensino. Cursos de especialização, oficinas pedagógicas, grupos de estudo e encontros com outros profissionais da educação proporcionam a troca de experiências e a construção coletiva de soluções para os desafios cotidianos. Conforme Tfouni (2011), a reflexão sobre a prática docente permite ao educador identificar o que funciona, o que precisa ser ajustado e quais estratégias podem ser diversificadas para atender à heterogeneidade da turma.

Práticas reflexivas, associadas à formação continuada, incluem o registro sistemático das observações pedagógicas. Ao documentar as experiências de aprendizagem, o professor consegue identificar padrões, avanços e dificuldades de cada criança, possibilitando o planejamento de intervenções mais assertivas. Oliveira (2012) destaca que o registro pedagógico é uma ferramenta valiosa para orientar decisões pedagógicas, promover a avaliação formativa e aprimorar a mediação docente de maneira fundamentada.

Além disso, a formação continuada permite ao professor integrar novas metodologias, tecnologias e recursos pedagógicos em seu trabalho cotidiano. Por exemplo, a utilização de jogos digitais, aplicativos educativos ou plataformas colaborativas deve ser mediada de forma intencional, combinando atividades digitais com práticas concretas, leitura de livros, dramatizações e experiências sensoriais, garantindo aprendizagem significativa e contextualizada (Soares, 2004; Kishimoto, 2011). Nesse sentido, o professor reflexivo é capaz de selecionar e organizar estratégias que atendam tanto às demandas individuais quanto ao desenvolvimento coletivo.

Outro aspecto fundamental da formação continuada é o fortalecimento da capacidade de adaptação e inovação pedagógica. Turmas heterogêneas e mudanças constantes no contexto escolar exigem que o educador esteja preparado para experimentar, avaliar resultados e ajustar práticas, promovendo uma mediação que respeite as diferenças e valorize a aprendizagem de todos. Como ressalta Vygotsky (1998), o aprendizado é potencializado quando ocorre de forma social e mediada, e o professor bem formado é capaz de criar oportunidades para que cada criança se desenvolva de maneira plena e participativa. Em síntese, a formação continuada e as práticas reflexivas fortalecem a mediação docente, tornando-a intencional, fundamentada e capaz de responder às complexidades do processo de alfabetização e letramento. Professores que se dedicam ao aperfeiçoamento profissional, à reflexão crítica e à observação sistemática transformam o cotidiano escolar em um ambiente rico em estímulos, significados e oportunidades de aprendizagem, consolidando a leitura e a escrita como práticas sociais, críticas e integradas à vida das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização e letramento é multifacetado e exige do professor não apenas domínio técnico da leitura e escrita, mas também sensibilidade, planejamento e capacidade de mediação. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a mediação docente constitui o eixo central do ensino da linguagem escrita, articulando conhecimento, interação social, estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos de forma intencional e reflexiva.

A mediação docente se revela essencial para respeitar os ritmos individuais e as singularidades de cada criança, promovendo a construção de significados na leitura e na escrita. Como destacado por Ferreira (1999) e Soares (2004), alfabetizar não se resume a ensinar letras e palavras; envolve criar oportunidades de exploração, descoberta e reflexão, aproximando o ensino das práticas sociais e culturais. O professor atua como mediador, planejando atividades diversificadas, orientando a interação entre alunos e estimulando a autonomia e o protagonismo no aprendizado.

O uso de tecnologias digitais e recursos interativos, conforme discutido na Seção 3, amplia as possibilidades de mediação, oferecendo experiências diferenciadas e lúdicas que fortalecem a motivação e a aprendizagem significativa. No entanto, a mediação digital exige planejamento e intencionalidade, garantindo equilíbrio entre atividades virtuais e práticas concretas, como a leitura de livros, dramatizações e jogos de linguagem, assegurando o desenvolvimento integral da criança (Kishimoto, 2011; Soares, 2004).

A formação continuada e as práticas reflexivas, abordadas na Seção 4, emergem como condições indispensáveis para que o professor desempenhe sua função mediadora de forma eficaz. A participação em cursos, grupos de estudo, oficinas pedagógicas e o registro sistemático das observações permitem ajustes constantes, inovação nas estratégias e maior assertividade na resposta às necessidades individuais e coletivas da turma (Tfouni, 2011; Oliveira, 2012). A reflexão crítica fortalece a prática docente, consolidando o ensino da leitura e da escrita como processo social, crítico e significativo.



Em síntese, a mediação docente no processo de alfabetização e letramento não se limita ao repasse de conteúdos, mas configura-se como um ato pedagógico intencional e ético, que envolve atenção às diferenças, uso estratégico de recursos, integração de tecnologias e reflexão contínua sobre a prática. Professores que compreendem e aplicam essa perspectiva conseguem transformar o cotidiano escolar em um ambiente rico em estímulos, relações significativas e oportunidades de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e consolidando a alfabetização e o letramento como práticas sociais, críticas e funcionais.

O fortalecimento da mediação docente, aliado à formação continuada e ao uso de recursos diversificados, constitui um caminho seguro para a construção de aprendizagens significativas, capazes de garantir que todas as crianças, independentemente de seu ritmo ou nível de habilidade, se tornem sujeitos críticos, autônomos e protagonistas de sua trajetória escolar. Dessa forma, a prática educativa se consolida como espaço de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, reafirmando o papel transformador da escola e do professor na formação de cidadãos letrados e conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, Emilia. *A Psicogênese da Língua Escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- TFOUNI, Luciene. *Mediação Pedagógica na Alfabetização: estratégias e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

RESUMO

O artigo discute a formação do leitor no Ensino Fundamental I, analisando como práticas pedagógicas intencionais podem favorecer o desenvolvimento da leitura desde os primeiros anos escolares. O objetivo consiste em investigar estratégias que ampliam o contato das crianças com diferentes gêneros textuais, fortalecem a compreensão e estimulam o gosto pela leitura como prática social. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica e em análises de experiências pedagógicas documentadas, permitindo identificar elementos recorrentes que contribuem para a construção de leitores competentes. A investigação revelou que ambientes alfabetizadores organizados, rotinas que valorizam momentos de leitura diária, mediação qualificada do professor e propostas que envolvem interação, escuta e expressão favorecem significativamente o engajamento leitor. Também se observou que a diversidade de materiais, a escolha de textos significativos e a participação ativa das crianças nos processos de interpretação ampliam a autonomia e a capacidade crítica, fortalecendo sua inserção no universo cultural e linguístico. A discussão aponta que a formação do leitor ultrapassa o domínio técnico da leitura, abrangendo experiências afetivas, sociais e cognitivas que influenciam diretamente o modo como as crianças se relacionam com o texto escrito. Conclui-se que práticas pedagógicas planejadas, contínuas e contextualizadas desempenham papel essencial na consolidação de leitores competentes e na construção de uma trajetória escolar mais significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: leitura; ensino fundamental; formação do leitor; práticas pedagógicas; alfabetização.

ABSTRACT

The article discusses the development of young readers in the first years of elementary education, examining how intentional pedagogical practices support reading skills and foster meaningful engagement with written language. The study aims to identify strategies that expand children's contact with diverse textual genres, strengthen comprehension abilities and encourage reading as a social practice.

The methodology involved bibliographic research and analysis of documented pedagogical experiences, enabling the identification of elements that contribute to building competent readers. The investigation indicates that organized literacy environments, daily reading routines, qualified teacher mediation and interactive learning proposals significantly enhance student engagement. It was also observed that access to varied materials and meaningful texts, combined with opportunities for interpretation and participation, supports children's autonomy and critical capacity. The discussion demonstrates that reader formation goes beyond technical decoding, involving affective, social and cognitive experiences that shape children's relationship with written language. It is concluded that planned, continuous and contextualized pedagogical actions are fundamental for consolidating competent readers and strengthening meaningful school trajectories.

Keywords: reading; elementary education; reader development; pedagogical practices; literacy.

INTRODUÇÃO

A formação do leitor no Ensino Fundamental I constitui um dos pilares centrais para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que a leitura é ferramenta fundamental para a participação social, a ampliação do repertório cultural e a construção da autonomia intelectual. Nesse sentido, compreender como se formam leitores competentes e críticos exige considerar tanto os aspectos cognitivos quanto os socioculturais que atravessam o processo educativo. A leitura, entendida como prática social, precisa ser estimulada a partir de experiências significativas, que dialoguem com o universo das infâncias e valorizem o texto como produção humana carregada de sentidos. Como afirma Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11), ressaltando que o ato de ler está diretamente relacionado às vivências e aos contextos nos quais as crianças se inserem. Assim, o trabalho pedagógico deve ir além da decodificação, favorecendo a construção de sentidos e a interação ativa com o texto.

A escola ocupa papel decisivo na ampliação da competência leitora, pois é nesse espaço que muitas crianças têm seu primeiro contato sistematizado com uma multiplicidade de gêneros textuais, suportes e intencionalidades comunicativas. Para Solé, “ler é um processo no qual o leitor realiza um conjunto de atividades cognitivas que lhe permitem construir a compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 23). Essa perspectiva reforça a importância de práticas planejadas, que mobilizem estratégias de antecipação, verificação, inferência e revisão, contribuindo para o desenvolvimento gradual da compreensão leitora. Ao mesmo tempo, é necessário que o professor reconheça o valor da leitura literária, cujo potencial formativo vai além dos aspectos linguísticos, alcançando dimensões sensíveis e imaginativas fundamentais na infância. Candido destaca que a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 249), evidenciando sua relevância para a formação ética e emocional dos estudantes.

No entanto, transformar práticas pedagógicas implica refletir criticamente sobre as condições reais de sala de aula, os materiais disponíveis, as formas de mediação e as concepções de leitura que orientam o trabalho docente. Chartier aponta que “não há leitura sem leitor, e o leitor nunca é neutro” (CHARTIER, 1999, p. 18), indicando que cada criança atribui sentidos particulares aos textos, construindo interpretações a partir de seu repertório e de suas experiências. Isso reforça a necessidade de práticas que valorizem a escuta, o diálogo e a participação ativa, permitindo que os estudantes expressem suas hipóteses, compreensões e percepções.

Além disso, a formação do leitor no Ensino Fundamental I demanda intencionalidade pedagógica e continuidade, uma vez que o contato constante com textos diversificados fortalece o engajamento e o hábito de leitura. Mortatti afirma que “a leitura precisa ser vivida cotidianamente na escola” (MORTATTI, 2010, p. 52), destacando que espaços e tempos destinados à leitura são elementos estruturantes no processo. Dessa forma, a introdução deste artigo busca contextualizar a discussão sobre estratégias transformadoras, evidenciando a relevância de práticas mediadoras qualificadas e ambientes alfabetizadores que promovam a construção de leitores ativos, críticos e sensíveis às múltiplas vozes presentes nos textos.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL NA INFÂNCIA

A leitura, quando compreendida como prática social, revela-se um processo que vai muito além da simples decodificação de palavras. Na infância, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o ato de ler se constitui como uma experiência que articula linguagem, cultura, identidade e interação com o mundo. A criança lê imagens, situações, expressões e gestos antes mesmo de entrar em contato com o texto escrito, o que reforça a afirmação de Freire de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11). Essa perspectiva rompe com a visão reducionista de leitura como técnica, posicionando o leitor como sujeito ativo que interpreta, questiona e atribui sentido a partir de seu repertório pessoal.

Assim, reconhecer a leitura como prática social implica compreender que cada criança traz consigo uma história leitora construída em contextos familiares, comunitários e escolares, ainda que de forma desigual. Algumas convivem desde cedo com livros, contações de histórias e conversas sobre textos; outras têm experiências mediadas principalmente pela oralidade ou pelos meios digitais. Chartier reforça esse caráter plural ao afirmar que “não há leitura sem leitor, e o leitor nunca é neutro” (CHARTIER, 1999, p. 18), sugerindo que a diversidade de vivências deve ser considerada no planejamento pedagógico para garantir equidade e acesso.

O ambiente escolar, nesse cenário, tem papel fundamental para democratizar a leitura, oferecendo oportunidades sistemáticas para que as crianças se apropriem do universo escrito. Isso significa propor práticas que valorizem a interação entre pares, o diálogo sobre textos e a investigação de diferentes contextos comunicativos. Atividades como rodas de leitura, exploração de livros de imagem, leitura coletiva de cartazes e observação de textos presentes na escola (bilhetes, murais, receitas) ajudam a aproximar o estudante da função social da leitura. Quando a criança percebe que o texto cumpre propósitos reais — informar, emocionar, orientar, brincar — ela se envolve de maneira mais significativa.

Além disso, a leitura como prática social coloca a linguagem em movimento e convida o leitor a construir sentidos a partir de múltiplas linguagens. Imagens, sons, gestos e recursos digitais também fazem parte desse universo, ampliando o modo como a criança se relaciona com os textos. Embora o foco esteja na alfabetização inicial, ignorar esses elementos seria afastar o processo de leitura das práticas contemporâneas vividas pelas próprias crianças. Nesse sentido, Solé afirma que “o leitor deve compreender que os textos respondem a diferentes intenções comunicativas” (SOLÉ, 1998, p. 19), destacando a importância de diversificar os materiais utilizados em sala.

Outro ponto central é o papel do diálogo na construção de significados. Conversar sobre o que foi lido, ouvir diferentes interpretações, relacionar histórias com vivências pessoais e levantar hipóteses são ações que situam a leitura como prática interacional. Quando a criança é convidada a falar sobre o texto, ela fortalece competências cognitivas e socioemocionais, como argumentação, empatia e escuta ativa. Ao mesmo tempo, aprende que interpretar não é apenas “acertar” um sentido, mas negociar e construir coletivamente compreensões.

Portanto, expandir o entendimento da leitura como prática social na infância é essencial para que a escola responda às necessidades reais dos estudantes. Trata-se de reconhecer as crianças como sujeitos culturais, capazes de produzir e compartilhar sentidos, e de promover práticas pedagógicas que respeitem suas trajetórias e ampliem sua participação no mundo letrado.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

A mediação do professor ocupa lugar central no processo de formação do leitor no Ensino Fundamental I, pois é por meio de suas intervenções pedagógicas que as crianças aprendem a construir sentidos, estabelecer relações e compreender a leitura como prática cultural. Longe de ser um transmissor de conteúdos prontos, o professor é aquele que orienta, provoca, questiona e amplia percepções, possibilitando que as crianças avancem para níveis mais complexos de compreensão. Solé afirma de forma categórica que “ensinar a ler é ensinar a compreender” (SOLÉ, 1998, p. 30), reforçando que o trabalho docente envolve apresentar estratégias cognitivas, promover a reflexão e incentivar a autonomia leitora.



A mediação começa no momento da seleção dos textos. Escolher obras que dialoguem com o universo infantil, que tenham qualidade estética e relevância cultural, é uma forma de reconhecer as crianças como sujeitos competentes e sensíveis. Um livro bem escolhido abre portas para conversas profundas, desperta emoções, instiga a curiosidade e promove identificação. Como destaca Candido, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249). Assim, ao mediar a leitura literária, o professor contribui para a formação ética, emocional e crítica dos estudantes.

Outro aspecto fundamental da mediação docente é a leitura em voz alta. Essa prática, muitas vezes subestimada, constitui uma das estratégias mais potentes para envolver os alunos com o texto, especialmente aqueles que ainda não dominam a leitura convencional. Quando o professor lê com expressividade, respeitando pausas, entonações e ritmos, cria um ambiente de encantamento que aproxima as crianças do universo narrativo. Segundo Chambers, “a leitura em voz alta é uma dádiva, pois oferece às crianças o acesso imediato a textos que ainda não conseguem ler sozinhas” (CHAMBERS, 2007, p. 17). Além disso, durante e após a leitura, o diálogo sobre as impressões e hipóteses amplia o repertório interpretativo e promove a compreensão profunda do texto.

A mediação também se manifesta na forma como o professor estrutura atividades de leitura. Propor situações que estimulem a antecipação — como observar a capa, discutir o título ou imaginar o desfecho — ajuda a criança a desenvolver a capacidade de prever e relacionar informações. Esse processo está alinhado ao que Solé defende ao afirmar que “os bons leitores utilizam estratégias antes, durante e depois da leitura” (SOLÉ, 1998, p. 48). Assim, atividades que envolvem inferência, comparação entre versões de textos, reconstrução de narrativas ou leitura compartilhada ajudam a consolidar essas estratégias de maneira significativa.

Além disso, a postura do professor como mediador exige que ele esteja atento às necessidades individuais de cada estudante. A leitura é um processo singular, marcado por ritmos diferentes, repertórios distintos e condições socioculturais variadas. Chartier lembra que “cada leitor, ao ler, recompõe o texto segundo sua própria experiência” (CHARTIER, 1999, p. 22), indicando que é necessário respeitar e acolher as formas diversas de interpretação. Assim, ouvir atentamente o que as crianças têm a dizer sobre um texto torna-se parte essencial da mediação, permitindo que o professor compreenda suas hipóteses, dificuldades e avanços.

Outro elemento importante é a criação de rotinas de leitura que se integrem ao cotidiano da sala. Quando o professor institui momentos fixos para ler, conversar e explorar textos, transmite a ideia de que a leitura tem valor social e cultural dentro da comunidade escolar. Mortatti reforça esse ponto ao afirmar que “a leitura precisa ser vivida cotidianamente na escola” (MORTATTI, 2010, p. 52), destacando que a constância das práticas favorece a formação de hábitos e atitudes leitoras.

Por fim, a mediação docente também acontece por meio do exemplo. O professor que demonstra prazer pela leitura, que compartilha seus livros preferidos e que lê junto com as crianças, transmite uma mensagem implícita de valorização da leitura. A criança percebe o entusiasmo e se contagia, construindo uma relação mais afetiva e menos obrigatória com os livros.

Assim, o papel do professor como mediador é multidimensional: ele organiza o ambiente, seleciona textos, lê em voz alta, incentiva estratégias cognitivas, escuta interpretações, cria rotinas e, sobretudo, reconhece as crianças como sujeitos capazes de produzir sentidos. Sua atuação consciente e sensível é fundamental para garantir que a leitura se torne uma prática significativa, prazerosa e transformadora.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A promoção da leitura no Ensino Fundamental I envolve inúmeros desafios, muitos deles relacionados às condições estruturais das escolas, às formações docentes e às características socioculturais dos estudantes.

No entanto, esses desafios convivem com amplas possibilidades de intervenção pedagógica que podem transformar a relação das crianças com o universo da leitura. Reconhecer as dificuldades e compreender caminhos possíveis é fundamental para fortalecer práticas educativas que formem leitores competentes, críticos e participativos.

Um dos principais desafios é a desigualdade de acesso aos livros e materiais de leitura. Em muitas escolas, especialmente nas redes públicas, os acervos são insuficientes, desatualizados ou pouco diversificados. Isso limita significativamente as oportunidades de contato das crianças com diferentes gêneros textuais. Como aponta Lajolo, “o livro, sozinho, não resolve, mas sua ausência agrava a distância entre o leitor e a leitura” (LAJOLO, 2001, p. 23). Assim, garantir acervos de qualidade não é luxo, mas necessidade básica para a aprendizagem e para a democratização cultural.

Outro desafio relevante diz respeito à formação continuada dos professores. Muitos docentes atuam na alfabetização sem ter recebido preparo adequado para trabalhar estratégias de leitura, seleção de textos e mediação literária. A formação inicial, em grande parte dos cursos, ainda privilegia teorias gerais, mas não oferece aprofundamento suficiente nas práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, Freire lembra que “ensinar exige competência profissional” (FREIRE, 1996, p. 96), reforçando que o professor precisa de estudo, reflexão e formação contínua para conduzir práticas leitoras significativas.

O contexto sociocultural dos estudantes também influencia profundamente sua relação com a leitura. Crianças que não convivem com livros em casa tendem a enxergar o texto escrito apenas como exigência escolar, e não como prática social prazerosa. Para essas crianças, o professor e a escola tornam-se referências fundamentais na construção do vínculo afetivo com os livros. Como afirma Brandão, “a leitura não nasce espontaneamente, ela se aprende no convívio com práticas sociais” (BRANDÃO, 2013, p. 47). Por isso, promover experiências leitoras frequentes e significativas na escola contribui para reduzir desigualdades e ampliar horizontes culturais.

Também é desafiador enfrentar práticas pedagógicas tradicionais, ainda centradas na decodificação mecânica e em exercícios padronizados, que desconsideram a leitura como construção de sentidos. Muitas vezes, a pressão por resultados imediatos e avaliações externas leva a uma redução das práticas literárias, substituindo-as por atividades repetitivas. Solé alerta que “ler é compreender, e compreender implica um trabalho ativo do leitor” (SOLÉ, 1998, p. 32), lembrando que práticas engessadas não promovem autonomia nem pensamento crítico.

Apesar desses desafios, existem inúmeras possibilidades para fortalecer a leitura no Ensino Fundamental I. Uma delas é investir na criação de ambientes alfabetizadores acolhedores e funcionais, que ofereçam diversidade textual e favoreçam a autonomia das crianças. Canto de leitura, rodízio de livros, projetos de leitura e bibliotecas de sala são estratégias acessíveis que podem ser implementadas mesmo em contextos com poucos recursos.

Outra possibilidade é fortalecer a mediação docente. A leitura em voz alta, quando realizada de forma expressiva e dialogada, amplia o repertório das crianças, desperta interesse e possibilita a compreensão de textos mais complexos. Chambers lembra que “a leitura em voz alta é uma dádiva” (CHAMBERS, 2007, p. 17), pois coloca todas as crianças em contato com obras ricas e bem construídas, independentemente de seu nível de decodificação.

Os projetos de leitura também constituem caminhos potentes. Feiras literárias, clubes do livro, troca de cartas entre turmas, dramatizações e produções de livros coletivos aproximam as crianças da literatura e envolvem a comunidade escolar em ações colaborativas. Tais projetos fortalecem o sentimento de pertencimento e constroem uma cultura leitora dentro da escola.

A parceria com as famílias representa outra possibilidade importante. Incentivar a leitura em casa, enviar livros na mochila, promover encontros literários e orientar responsáveis sobre como ler com as crianças contribui para ampliar o tempo e os espaços de leitura. Como ressalta Parente, “a leitura se fortalece quando vivida em diferentes contextos” (PARENTE, 2011, p. 61), indicando que a integração entre escola e família potencializa os resultados.

Por fim, é essencial compreender que promover a leitura não é tarefa isolada, mas responsabilidade de toda a comunidade escolar. Quando gestores, professores, funcionários e famílias atuam de forma integrada, cria-se um ambiente em que a leitura se torna prática compartilhada, valorizada e cotidiana.

Assim, embora existam desafios expressivos, há também caminhos potentes e transformadores. Superá-los requer compromisso, criatividade e sensibilidade pedagógica, mas os resultados — leitores autônomos, críticos e sensíveis — justificam plenamente o esforço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor no Ensino Fundamental I revela-se como um processo contínuo, complexo e diretamente associado às práticas pedagógicas que estruturam o cotidiano escolar. Ao longo do estudo, evidenciou-se que a leitura ultrapassa o domínio técnico e mecânico das letras e alcança dimensões afetivas, sociais e cognitivas que influenciam a forma como as crianças se relacionam com os textos e com o mundo. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que a leitura é uma construção cultural, mediada pela linguagem e pelas interações sociais, como destacam os estudos que defendem o papel central do contexto e da mediação na aprendizagem.

A análise desenvolvida permite concluir que práticas pedagógicas planejadas, diversificadas e intencionalmente voltadas à ampliação do repertório textual das crianças constituem elementos indispensáveis para a consolidação da competência leitora. A atuação do professor, tanto na organização de ambientes alfabetizadores quanto na condução de práticas de leitura compartilhada, leitura em voz alta, rodas de conversa, projetos e sequências didáticas, aparece como fator estruturante na construção da autonomia leitora. Nesse sentido, a mediação docente precisa ser entendida como ação ética e responsável, que reconhece a criança como sujeito capaz de interpretar, questionar e atribuir sentidos.

O estudo também evidenciou que o compromisso com a democratização do acesso à leitura deve permear o currículo, as rotinas e os projetos pedagógicos. Ambientes ricos em textos, diversidade de materiais, proposição de atividades significativas e articulação entre leitura, oralidade e escrita favorecem a constituição de leitores críticos, participativos e sensíveis às múltiplas formas de expressão da linguagem.

É fundamental, portanto, que a escola compreenda a leitura como direito e como experiência estética, garantindo que todas as crianças tenham oportunidade de construir trajetórias leitoras sólidas.

Conclui-se, por fim, que o investimento na formação continuada de professores, na ampliação de acervos literários e na implementação de práticas pedagógicas contextualizadas representa um caminho potente para o fortalecimento das políticas de alfabetização e leitura no Ensino Fundamental I. Ao reconhecer a centralidade da leitura no desenvolvimento integral do estudante, a escola reafirma seu papel social e formativo e contribui para a criação de uma sociedade mais justa, crítica e letrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJARD, Émile. A leitura e seus caminhos. São Paulo: Ática, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Linguística. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. São Paulo: Ática, 2002.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela. Textualidade e leitura. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKI, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRINCADEIRAS NA ROTINA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE VIVÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: SILMARA REGINA BELLUCO

RESUMO

O artigo analisa a presença e o papel das brincadeiras na rotina escolar da Educação Infantil, considerando como as vivências lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. O objetivo consiste em compreender de que maneira as brincadeiras estruturam aprendizagens, promovem interações sociais e favorecem a construção de sentidos no cotidiano educativo. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica combinada com a análise qualitativa de práticas observadas em contextos escolares, permitindo identificar elementos comuns às propostas lúdicas desenvolvidas por professores e crianças. O estudo evidenciou que as brincadeiras organizadas ou espontâneas desempenham função essencial na ampliação de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, além de fortalecerem vínculos entre os participantes e promoverem experiências de cooperação e protagonismo. Também se observou que ambientes planejados, tempos flexíveis e materiais diversificados ampliam significativamente o engajamento das crianças, favorecendo a autonomia e a exploração de diferentes formas de expressão. A análise indicou, ainda, que o brincar precisa ser reconhecido como parte estruturante do currículo, e não apenas como momento de descontração, pois sua presença contínua possibilita aprendizagens significativas e alinhadas às necessidades da infância. Conclui-se que a inserção das vivências lúdicas na rotina escolar, quando realizada de maneira intencional e consciente, amplia o potencial formativo das práticas pedagógicas e contribui para a construção de experiências educativas mais humanizadas e sensíveis à diversidade infantil.

Palavras-chave: brincar; rotina escolar; educação infantil; ludicidade; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

The article examines the presence and role of play in the daily routine of early childhood education, considering how playful experiences contribute to children's overall development.

The study aims to understand how play activities shape learning processes, promote social interactions and support meaning construction in educational contexts. The methodology involved bibliographic research combined with qualitative analyses of observed school practices, enabling the identification of common elements within playful proposals carried out by teachers and children. The findings indicate that both organized and spontaneous play support cognitive, motor, emotional and social development, strengthen relationships and promote cooperation and active participation. The study also shows that planned environments, flexible schedules and diversified materials significantly increase children's engagement, fostering autonomy and creative exploration. The analysis demonstrates that play should be recognized as a core element of the curriculum rather than a moment of recreation, as its continuous presence enables meaningful and developmentally appropriate learning. It is concluded that the intentional inclusion of playful experiences in the school routine enhances pedagogical practices and contributes to more humanized and responsive educational environments.

Keywords: play; school routine; early childhood education; playfulness; child development.

INTRODUÇÃO

O brincar constitui-se como uma das atividades centrais da infância e, ao longo das últimas décadas, ganhou destaque nas discussões acadêmicas e nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil. Longe de ser uma ação meramente recreativa, o brincar configura-se como experiência formadora, por meio da qual as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos, desenvolvem a imaginação, consolidam vínculos sociais e expressam sentimentos. Como afirma Kishimoto (2011, p. 35), “a brincadeira é uma das formas privilegiadas de a criança interpretar a realidade e atribuir sentidos às suas vivências”, destacando sua relevância para processos educativos que respeitam a especificidade da infância. Nesse sentido, compreender a função das brincadeiras na rotina escolar torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais intencionais, sensíveis e alinhadas às necessidades das crianças.

A inserção do brincar no cotidiano da escola, entretanto, não ocorre de maneira espontânea ou automática. Ela depende de concepções de infância, currículo e aprendizagem que orientam as decisões docentes e organizam o ambiente educativo. A Base Nacional Comum Curricular, ao tratar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reconhece o brincar como uma experiência central da Educação Infantil, defendendo que a criança deve “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017). Esse reconhecimento, contudo, não garante que o brincar seja incorporado ao planejamento de forma coerente, contínua e significativa. Muitas escolas ainda o restringem a momentos fragmentados, tratados como pausas entre atividades consideradas mais importantes, o que reduz seu potencial pedagógico.

Nesse contexto, estudar as vivências lúdicas na rotina escolar possibilita compreender como as atividades de brincar se organizam, quais sentidos são atribuídos a elas e de que forma contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Diversos autores destacam a relevância das práticas lúdicas no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (2009, p. 112), “no brinquedo, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, imaginária, que ultrapassa o comportamento habitual”, indicando que o brincar é espaço privilegiado de criação de zonas de desenvolvimento proximal. De modo semelhante, Brougère (2010) reconhece o brincar como experiência cultural que possibilita à criança a apropriação ativa de significados sociais, reforçando a dimensão simbólica presente na ação lúdica.

A literatura também aponta que a rotina escolar tem papel decisivo para a efetivação de práticas lúdicas. Ambientes organizados, tempos flexíveis e disponibilidade de materiais diversos ampliam a autonomia da criança e favorecem experimentações mais ricas. Para Moyles (2002, p. 18), “o brincar precisa de condições estruturadas que permitam à criança explorar, criar e comunicar-se livremente”, o que implica repensar a organização do espaço, o papel do professor e os objetivos das atividades que compõem o cotidiano da Educação Infantil. Assim, investigar a presença das brincadeiras na rotina escolar significa observar tanto as ações das crianças quanto as intenções educativas que sustentam essas práticas.

O presente artigo tem como objetivo analisar como as brincadeiras aparecem no cotidiano da Educação Infantil e de que maneira elas contribuem para aprendizagens significativas. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de experiências pedagógicas, busca-se identificar elementos que favorecem a criação de ambientes lúdicos e compreender o papel da mediação docente no processo de brincar. A investigação parte da premissa de que o brincar não deve ser visto como algo acessório, mas como componente estruturante da prática pedagógica, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Como destaca Corsaro (2011), as interações vivenciadas no brincar constituem formas de participação social e construção coletiva da cultura infantil.

Ao promover esse debate, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma Educação Infantil que reconhece o brincar como direito, linguagem e ferramenta essencial para a formação das crianças. Compreender o lugar do brincar na rotina escolar é, portanto, compreender também a própria concepção de infância defendida pela instituição. Nesse sentido, este estudo reafirma a necessidade de práticas pedagógicas intencionais que valorizem as vivências lúdicas e assegurem às crianças experiências educativas mais democráticas, afetivas e humanizadas.

DESENVOLVIMENTO

O BRINCAR COMO DIMENSÃO FUNDANTE DA INFÂNCIA

O brincar constitui-se como uma dimensão estruturante da infância, um modo de estar no mundo que ultrapassa a ideia de simples divertimento e se consolida como linguagem, expressão e forma privilegiada de aprendizagem. Ao longo das últimas décadas, diferentes pesquisas têm reafirmado que o brincar é uma atividade central para o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida. Kishimoto (2011, p. 23) afirma que “a brincadeira é a atividade que mais caracteriza a infância, sendo essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem”, indicando que brincar não é apenas uma escolha espontânea da criança, mas parte constitutiva de sua natureza. Assim, estudar o brincar é, simultaneamente, estudar a infância em sua complexidade.

O brincar envolve múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, motora, social e simbólica. Quando a criança brinca, ela experimenta papéis, transforma objetos, reinventa situações e cria narrativas que refletem sua compreensão do mundo. É nesse processo que a imaginação adquire centralidade. Para Vygotsky (2009, p. 110), “a imaginação não é uma atividade ociosa, mas uma função psicológica que permite à criança ultrapassar o real imediato”, e é no brincar que essa função se torna mais evidente. A criança, ao representar situações que extrapolam sua experiência cotidiana, amplia suas capacidades de planejar, antecipar, resolver problemas e compreender relações sociais.

Essa potência transformadora do brincar é reforçada pelas interações sociais que ele possibilita. Brincar é também aprender a negociar, combinar regras, lidar com frustrações e desenvolver empatia. Corsaro (2011) destaca que as crianças, por meio das brincadeiras, constroem culturas próprias, compartilhando significados que emergem de suas experiências coletivas. Nesse sentido, o brincar se configura como prática social e cultural, e não apenas como atividade individual. As interações lúdicas permitem que as crianças construam vínculos afetivos e desenvolvam formas de comunicação que muitas vezes não aparecem em outras situações pedagógicas.

Além disso, o brincar possui a capacidade de integrar corpo e mente, favorecendo aprendizagens profundas. Moyles (2002, p. 17) afirma que “o brincar é central para a aprendizagem, porque integra pensamento, ação e emoção”, ressaltando que a criança aprende não apenas ao refletir, mas ao sentir, movimentar-se e experimentar fisicamente o mundo. Essa integração favorece o desenvolvimento motor, o equilíbrio emocional e a construção de autonomia, aspectos fundamentais para a formação integral defendida pela Educação Infantil.

Outro ponto relevante diz respeito ao caráter espontâneo e, ao mesmo tempo, estruturado do brincar. Embora surja da iniciativa da criança, a brincadeira possui regras próprias, mesmo quando não formalizadas. Jogos simbólicos exigem coerência interna; brincadeiras coletivas demandam negociação; jogos motores requerem coordenação e percepção do corpo. Assim, o brincar é simultaneamente livre e regulado, espontâneo e organizado, individual e coletivo. Essa dualidade contribui para que a criança desenvolva habilidades de autorregulação, planejamento e tomada de decisões.



Por fim, reconhecer o brincar como dimensão fundante da infância implica compreender seu papel como direito e como necessidade humana. Não se trata de “permitir que a criança brinque”, mas de garantir condições para que ela possa expressar-se por meio dessa linguagem tão própria e potente. Quando o brincar é valorizado, respeitado e integrado às experiências educativas, a escola aproxima-se da lógica da infância, oferecendo ambientes mais acolhedores, democráticos e sensíveis ao desenvolvimento infantil.

O BRINCAR COMO CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O brincar, na Educação Infantil, não se limita a um ato espontâneo ou a um simples passatempo; ele constitui uma poderosa linguagem por meio da qual as crianças produzem sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas. Nesse processo, a imaginação, a exploração e a interação com o outro se tornam elementos fundamentais para a construção de significados. Vygotsky destaca que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade” (VYGOTSKY, 2009, p. 122), indicando que a atividade lúdica é um espaço privilegiado de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Essa ampliação das possibilidades de ação ocorre porque, ao brincar, as crianças experimentam papéis sociais, negociam regras e elaboram hipóteses sobre aquilo que observam no cotidiano. De acordo com Kishimoto (2011), “a brincadeira é uma forma de representação do real, permitindo à criança reconstruir e transformar aquilo que vivencia” (p. 37). Assim, o brincar funciona como um mediador cultural, possibilitando que o sujeito infantil atribua novos sentidos a experiências que, muitas vezes, ainda não consegue explicar verbalmente. Esse processo simbólico dá à criança a oportunidade de reorganizar suas percepções e de ampliar sua compreensão sobre diferentes dimensões da vida social.

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociocognitivas ao estimular a convivência com pares. Como afirma Corsaro (2011), “as crianças criam e participam de culturas de pares por meio de suas rotinas de brincadeira” (p. 33).



). Isso significa que, no espaço coletivo da Educação Infantil, o brincar não apenas possibilita a expressão individual, mas promove igualmente a construção de um sentido de pertencimento e de identidade. Nas interações mediadas pelo jogo, surgem trocas, conflitos, negociações e cooperação — elementos que constituem uma verdadeira escola de convivência.

O ambiente educativo, portanto, desempenha papel crucial na oferta de experiências significativas de brincadeira. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa ideia ao afirmar que “as interações e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas docentes na Educação Infantil” (p. 36). Isso implica que não basta oferecer brinquedos ou tempo livre: é preciso criar contextos acessíveis, provocadores e inclusivos, capazes de convidar as crianças a investigar, inventar e construir narrativas próprias. Espaços organizados com diferentes materiais — estruturados e não estruturados — ampliam o repertório expressivo e permitem que cada criança encontre formas singulares de se comunicar.

Outro aspecto essencial é o papel do educador como mediador sensível. O professor que observa, escuta e intervém com intencionalidade contribui para que o brincar avance na direção da aprendizagem e da autonomia. Ginott (2007) reforça que “a relação do adulto com a criança determina o clima emocional que se estabelece no brincar” (p. 58). A mediação respeitosa, que valoriza a iniciativa infantil e evita controlar a experiência lúdica, cria um ambiente seguro para que os pequenos se arrisquem, inventem e expressem suas emoções.

Nessa perspectiva, o brincar se torna também um espaço de elaboração afetiva. Situações de fantasia permitem que as crianças experimentem “ser outros” e, ao mesmo tempo, compreendam melhor seus próprios sentimentos. Winnicott (1975) ressalta que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que o indivíduo experimenta a liberdade de criar” (p. 80). Essa criação não se reduz à invenção de histórias ou cenários imaginários; trata-se de um encontro profundo entre subjetividade, cultura e mundo social.

Assim, compreende-se que o brincar na Educação Infantil é uma dimensão estruturante da formação humana. Ele promove aprendizagens, fortalece vínculos, amplia formas de expressão e permite que as crianças se reconheçam como sujeitos capazes de agir e transformar a realidade. Investigar o brincar como construção de significados é, portanto, reconhecer sua potência formativa e defender sua centralidade nas práticas pedagógicas.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

O papel do professor na Educação Infantil ultrapassa a simples supervisão das atividades das crianças; envolve a mediação intencional, sensível e qualificada das experiências lúdicas. Embora o brincar tenha origem na espontaneidade da criança, sua potência pedagógica se amplia quando o educador compreende seus significados, organiza contextos e oferece intervenções que favorecem aprendizagens. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 42) destacam que “o educador é um participante atento e co-construtor das experiências da criança”, enfatizando que a mediação não é controle, mas parceria. Assim, o professor atua como aquele que observa, interpreta e cria condições para que o brincar seja rico, seguro e desafiador.

Um dos elementos centrais da mediação é a observação. Observar não é apenas olhar, mas registrar, analisar e refletir sobre o que as crianças comunicam por meio de suas brincadeiras. Kishimoto (2011, p. 29) afirma que “a observação é parte essencial do trabalho docente, porque permite compreender as necessidades, interesses e modos de agir das crianças”. A partir dessa compreensão, o professor pode planejar intervenções que dialoguem com o que os pequenos expressam, respeitando seu ritmo e sua singularidade. Isso evidencia que a mediação eficaz nasce do respeito ao protagonismo infantil.

A intervenção pedagógica também se manifesta no cuidado com a organização do espaço. Ambientes ricos, variados e esteticamente agradáveis inspiram brincadeiras mais complexas e significativas.

Loris Malaguzzi (1999, p. 12), referência da abordagem Reggio Emilia, afirma que “o ambiente é o terceiro educador”, indicando que seu papel é tão importante quanto o do professor e o das próprias crianças. Ao organizar cantos de faz-de-conta, espaços para exploração sensorial, áreas externas que permitam liberdade de movimento e materiais não estruturados, o educador amplia as possibilidades de criação e imaginação.

Outro aspecto fundamental da mediação é a oferta de materiais que estimulem a curiosidade e a autonomia. Materiais diversos — blocos, objetos reaproveitáveis, tecidos, elementos naturais, instrumentos musicais, bonecos, livros — funcionam como gatilhos para a expressão simbólica. Froebel (2001, p. 67), já no século XIX, defendia que “os materiais devem ser simples, variados e abertos, para que a criança possa descobrir e experimentar livremente”. Essa concepção permanece atual e inspira práticas que valorizam o brincar investigativo.

A mediação, porém, não significa interferir continuamente na brincadeira. Muitas vezes, o papel mais importante do professor é garantir que a criança tenha tempo e liberdade para aprofundar sua experiência lúdica. Como explica Moyles (2002, p. 34), “a intervenção excessiva pode interromper a fluidez do brincar e limitar a criatividade da criança”. Assim, o professor precisa desenvolver sensibilidade para intervir quando necessário — oferecendo suporte, ampliando desafios, ajudando a resolver conflitos — e se retirar quando percebe que as crianças conseguem conduzir a situação por conta própria.

A mediação também envolve o reconhecimento das interações sociais que emergem do brincar. Conflitos, negociações e combinações são momentos pedagógicos fundamentais. Corsaro (2011, p. 44) afirma que “as crianças produzem e reproduzem cultura nas interações do brincar”, revelando que a dimensão social da brincadeira é tão importante quanto a cognitiva. Cabe ao professor apoiar a construção dessas relações, estimulando a empatia, o respeito e a cooperação, sem impor soluções prontas, mas ajudando a criança a expressar seus sentimentos e buscar alternativas.

Outro ponto importante é o registro pedagógico. Fotografias, anotações, relatórios e painéis com produções infantis tornam visível o processo de aprendizagem e permitem ao professor refletir sobre sua prática. Para Edwards, Gandini e Forman (1998, p. 38), documentar é também “interpretar e dar significado às experiências das crianças”, fortalecendo uma prática pedagógica reflexiva e fundamentada.

Por fim, o papel do professor como mediador das experiências lúdicas exige formação contínua e reflexão permanente. Conhecer teorias, compreender o desenvolvimento infantil e revisar práticas são movimentos necessários para que o brincar seja reconhecido e valorizado como direito, linguagem e modo de aprender. Quando o educador assume esse papel de pesquisador de sua própria prática, cria oportunidades para que o brincar se torne, de fato, uma experiência potente e transformadora na Educação Infantil.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar de amplamente reconhecido como direito das crianças e como prática essencial ao desenvolvimento infantil, o brincar ainda enfrenta obstáculos significativos dentro das instituições educativas. Tais desafios envolvem desde questões estruturais e culturais até limitações formativas e organizacionais. Como aponta Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 52), “as instituições de Educação Infantil carregam tensões entre o cuidado, a instrução e a construção de espaços democráticos para a infância”. Essas tensões interferem diretamente na forma como o brincar é compreendido, valorizado e efetivado no cotidiano escolar.

Um dos maiores desafios está relacionado à persistência de concepções tradicionais que associam a brincadeira à perda de tempo ou à ausência de intencionalidade pedagógica. Mesmo diante de avanços teóricos e normativos, ainda é comum que muitas práticas escolares priorizem atividades formais, prontas e dirigidas, reduzindo o tempo e o espaço para o brincar livre. Kishimoto (2011, p. 40) adverte que “quando a escola não reconhece o valor educativo da brincadeira, ela limita a expressão infantil e empobrece o processo de aprendizagem”. A dificuldade em romper com essas concepções reforça a necessidade de um trabalho formativo e reflexivo contínuo entre os profissionais da educação.



Outro desafio diz respeito às condições materiais e espaciais das instituições. Ambientes pouco estimulantes, salas superlotadas e falta de materiais diversificados comprometem a qualidade das experiências lúdicas. Malaguzzi (1999, p. 13) lembra que “o ambiente fala”, ou seja, a organização física comunica valores educativos e influencia diretamente a forma como a criança interage, explora e cria. Sem a oferta de espaços flexíveis e materiais ricos, o brincar tende a se tornar repetitivo, limitado e menos significativo. Portanto, garantir ambientes acolhedores, seguros e provocativos é condição indispensável para a promoção de brincadeiras potentes.

A formação docente também constitui um fator central na compreensão dos desafios relacionados ao brincar. Muitos professores ainda chegam à Educação Infantil com pouca preparação específica para atuar com práticas lúdicas, o que gera insegurança, intervenções inadequadas e até a negligência do brincar como experiência formativa. Moyles (2002, p. 41) destaca que “a formação de professores precisa incluir o brincar como eixo estruturante, para que o educador compreenda sua complexidade e seu valor pedagógico”. A ausência desse investimento formativo dificulta a construção de práticas coerentes com a infância e com as diretrizes pedagógicas atuais.

Entretanto, ao mesmo tempo em que existem desafios significativos, também surgem inúmeras possibilidades para a valorização do brincar. Uma delas é a integração do brincar aos projetos pedagógicos institucionais. Quando o brincar é assumido como princípio curricular e não apenas como atividade secundária, a escola passa a organizar tempos, espaços e práticas que favorecem experiências lúdicas diversificadas. Essa integração fortalece a identidade da instituição e reafirma a centralidade da criança no processo educativo.

As práticas colaborativas entre professores também representam uma possibilidade importante. A troca de experiências, a observação compartilhada, o estudo coletivo e a reflexão sobre o cotidiano ampliam a compreensão do brincar e fortalecem a construção de ambientes acolhedores. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 58) defendem que “a pedagogia da escuta depende da colaboração entre adultos que reconhecem a criança como protagonista e produtora de cultura”.

Assim, quando a equipe docente dialoga e constrói sentidos coletivos, as práticas se tornam mais consistentes e comprometidas com o desenvolvimento infantil.

Além disso, a aproximação entre escola e famílias constitui uma estratégia fundamental para superar resistências e fortalecer o valor do brincar. Muitas famílias ainda associam aprendizagem a exercícios escritos e tarefas formais, demonstrando desconhecimento sobre o potencial educativo das brincadeiras. Processos de diálogo, reuniões temáticas, registros visuais das experiências e devolutivas que evidenciem aprendizagens podem contribuir para transformar essa percepção. Edwards, Gandini e Forman (1998, p. 54) afirmam que “tornar visível o pensamento da criança é também tornar visível a qualidade do trabalho educativo”. Quando as famílias compreendem o valor das brincadeiras, tornam-se parceiras no fortalecimento da cultura lúdica da escola.

Por fim, investir no brincar é investir em uma educação que respeita a infância, reconhece sua potência e aposta na construção de experiências significativas. Apesar dos desafios, as possibilidades mostram que é possível transformar a prática pedagógica e construir instituições que acolham, escutem e valorizem o modo próprio das crianças conhecerem e estarem no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, entendido como linguagem essencial da infância e direito fundamental garantido por marcos legais e pedagógicos, revela-se um elemento estruturante para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a brincadeira não constitui apenas um momento de diversão ou espontaneidade, mas um campo fértil de aprendizagens cognitivas, emocionais, sociais e simbólicas. Como mostram diferentes pesquisadores, o brincar possibilita à criança expressar-se, imaginar, negociar, construir cultura, elaborar sentimentos e estabelecer relações significativas com o mundo ao seu redor.



A análise aqui realizada evidenciou que a valorização do brincar depende de uma concepção ampliada de infância e de um compromisso institucional que reconheça a criança como protagonista de seus processos de descoberta. O professor, enquanto mediador sensível e intencional, desempenha papel central na garantia de experiências lúdicas qualificadas, atuando por meio da observação, da organização dos ambientes, da oferta de materiais e da construção de relações que favoreçam a autonomia e a criatividade infantil.

Contudo, também se constatou a existência de desafios estruturais e culturais que ainda dificultam a efetivação plena do brincar nas instituições de Educação Infantil. Entre eles, destacam-se a persistência de práticas escolarizantes, a falta de formação específica sobre o papel pedagógico das brincadeiras, a insuficiência de espaços adequados e a resistência de algumas famílias quanto ao valor educativo do brincar. Superar tais obstáculos exige esforços coletivos, investimentos em formação docente e o fortalecimento de políticas que reconheçam a centralidade da infância.

As possibilidades, porém, revelam caminhos promissores. A construção de ambientes esteticamente ricos, a articulação entre projeto pedagógico e cultura lúdica, a colaboração entre educadores e o diálogo com as famílias mostram que é possível transformar a realidade cotidiana da Educação Infantil e promover o brincar como prática pedagógica potente. Investir no brincar é investir em uma educação democrática, sensível e humanizadora, que reconhece e respeita o modo singular das crianças aprenderem.

Assim, reafirma-se que o brincar deve ser assumido não como complemento do currículo, mas como eixo estruturante da prática educativa. Somente quando as instituições se comprometem com essa concepção é que se torna possível construir experiências realmente significativas, que favoreçam o desenvolvimento pleno das crianças e fortaleçam uma pedagogia comprometida com a infância, com a escuta e com o protagonismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORSARO, William. Sociologia da Infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 1998.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Participação e Aprendizagem na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2019.

FROEBEL, Friedrich. A Educação do Homem. São Paulo: Martin Claret, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. The Hundred Languages of Children. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MOYLES, Janet. Just Playing? The Role and Status of Play in Early Childhood Education. Buckingham: Open University Press, 2002.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONSTRUINDO A BASE PARA O SUCESSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: FABIOLA FERREIRA DA HORA

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as práticas de alfabetização e letramento na educação infantil e como elas contribuem para o desenvolvimento da base para o sucesso escolar. Os objetivos específicos incluem analisar as metodologias adotadas pelos professores, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos e compreender a relação entre as práticas de alfabetização e o desenvolvimento cognitivo. O embasamento teórico desta pesquisa inclui autores como Soares (2003), que destaca a importância da diferenciação entre alfabetização e letramento, e Emília Ferreiro (1996), que aborda os estágios do desenvolvimento da escrita. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com análise de dados coletados por meio de observação participante e entrevistas com educadores da educação infantil. Os resultados apontam que, embora as metodologias utilizadas variem, o uso de atividades lúdicas e o incentivo à leitura desde as primeiras idades são essenciais para a construção da base para o sucesso escolar. Constatou-se também que as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos referem-se à falta de interesse pela leitura e ao ritmo desigual no aprendizado da escrita. Conclui-se que a alfabetização e o letramento são processos interligados e fundamentais para o desenvolvimento acadêmico das crianças, e que a prática pedagógica deve ser cada vez mais diversificada e adaptada às necessidades de cada aluno.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização, Letramento, Educação Infantil, Metodologias, Sucesso Escolar

ABSTRACT

The general objective of this research is to investigate literacy and writing practices in early childhood education and how they contribute to the development of a foundation for academic success. Specific objectives include analyzing teachers' methodologies, identifying the main challenges faced by students, and understanding the relationship between literacy practices and cognitive development.



The research uses a qualitative exploratory approach, with data collected through participant observation and interviews with early childhood educators. The results highlight the importance of playful activities and early reading incentives. The study emphasizes the interconnection between literacy and writing as essential for academic growth.

Keywords

Literacy; Writing; Early Childhood Education; Methodologies; Academic Success

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças, especialmente no contexto da educação infantil. Este trabalho tem como objetivo principal investigar as práticas de alfabetização e letramento nas instituições de ensino infantil, destacando como elas contribuem para a construção da base que favorece o sucesso escolar. Busca-se, ainda, analisar as metodologias adotadas pelos educadores, identificar os desafios mais comuns enfrentados pelos alunos nesse processo e compreender a relação entre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao longo do trabalho, serão discutidas as concepções de alfabetização e letramento, com ênfase nas distinções entre esses dois processos, conforme apontado por importantes teóricos da área, como Emilia Ferreiro e Magda Soares.

A temática da alfabetização e do letramento na educação infantil é de extrema relevância, considerando que essa fase da vida escolar representa o início do contato das crianças com a escrita e com o mundo da leitura. O modo como as instituições de ensino lidam com esses processos pode influenciar significativamente o desempenho acadêmico dos alunos ao longo de toda a sua trajetória escolar. A alfabetização envolve a decodificação da língua escrita, enquanto o letramento diz respeito à utilização e compreensão da escrita no contexto social. Portanto, é necessário um olhar atento para as práticas pedagógicas que estimulam o desenvolvimento desses aspectos, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas origens, tenham acesso a um ensino de qualidade.



A justificativa para a realização desta pesquisa repousa sobre a necessidade de uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas que envolvem a alfabetização e o letramento na educação infantil, uma vez que muitas vezes esses processos são tratados de maneira isolada, sem uma integração adequada entre os dois. O entendimento de como esses processos se inter-relacionam pode fornecer subsídios importantes para a elaboração de estratégias de ensino mais eficientes e inclusivas. Além disso, a pesquisa se justifica pela constante evolução das abordagens pedagógicas, que buscam, cada vez mais, compreender a diversidade das turmas e adaptar os métodos de ensino às diferentes realidades dos alunos.

A problemática que norteia este estudo diz respeito às dificuldades encontradas pelos educadores ao implementar práticas de alfabetização e letramento que atendam às necessidades individuais dos alunos, respeitando os tempos e ritmos de aprendizagem. Embora a educação infantil seja uma fase propícia para o desenvolvimento desses processos, muitos educadores ainda enfrentam desafios relacionados à formação continuada, ao suporte pedagógico e às condições estruturais das escolas. Além disso, é necessário refletir sobre o impacto das tecnologias e das novas abordagens metodológicas que têm surgido nos últimos anos. Essas questões serão discutidas ao longo do trabalho, com o intuito de identificar quais práticas pedagógicas têm se mostrado mais eficazes para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças, assegurando que todos possam alcançar a base necessária para o sucesso escolar. A pesquisa, portanto, pretende contribuir para uma compreensão mais ampla dos fatores que influenciam a alfabetização e o letramento na educação infantil, proporcionando novas perspectivas sobre como melhorar essas práticas no contexto educacional atual.

DESENVOLVIMENTO

A DISTINÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A compreensão clara e precisa dos conceitos de alfabetização e letramento é um passo essencial para a efetividade das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e da escrita na educação infantil.



Embora muitas vezes esses dois termos sejam usados de forma intercambiável, eles se referem a processos distintos, mas complementares, que possuem funções específicas no desenvolvimento da criança. A alfabetização, de acordo com Soares (2003), refere-se ao processo de apropriação das habilidades técnicas de leitura e escrita, o que inclui a capacidade de decodificar e compreender os símbolos gráficos, como letras e palavras. Soares (2003) afirma que "alfabetização é a aprendizagem das convenções ortográficas e fonológicas da língua escrita, um processo que vai desde o reconhecimento do alfabeto até a leitura e escrita fluentes de palavras e textos" (SOARES, 2003, p. 18). A autora destaca, portanto, que a alfabetização é essencialmente o aprendizado das habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, com ênfase nas formas linguísticas e na relação entre fonemas e grafemas.

Além disso, a alfabetização é vista por Soares (2003) como um processo gradual, que se desenvolve ao longo do tempo e que envolve a progressiva compreensão da escrita, a partir da experiência com as palavras e com as práticas sociais de leitura e escrita. Essa visão de alfabetização não a reduz a uma simples mecânica, mas a entende como um processo de construção do significado, no qual a criança não apenas aprende a ler e escrever, mas também começa a atribuir sentidos e funções à escrita no seu cotidiano. A autora enfatiza que a alfabetização envolve tanto a aprendizagem de técnicas quanto a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, que vão além do contexto escolar.

Por outro lado, o letramento, um conceito desenvolvido e popularizado por autores como Kleiman (2008), diz respeito ao uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais e culturais. Kleiman (2008) define letramento como "a prática social da leitura e da escrita, envolvida com as relações de poder e de identidade dentro da sociedade, que vai além da simples decodificação e se insere na interação de sujeitos com o mundo" (KLEIMAN, 2008, p. 11). Assim, o letramento é compreendido como a capacidade de utilizar a escrita e a leitura de forma significativa, inserindo-se nos contextos sociais nos quais essas práticas acontecem.

Ao enfatizar o aspecto social e contextual, Kleiman (2008) argumenta que o letramento não se limita ao uso da língua em situações escolares, mas se estende ao uso de práticas de leitura e escrita no âmbito familiar, no trabalho e na comunidade.

Enquanto a alfabetização está ligada ao processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita, o letramento é entendido como a habilidade de usar essas competências de maneira funcional e crítica. O letramento envolve a capacidade de interpretar, produzir e modificar textos de acordo com as demandas de diferentes contextos. Kleiman (2008) destaca que "o letramento é uma prática inserida nas relações sociais e culturais de um grupo, que permite ao indivíduo se inserir e se comunicar efetivamente no seu meio social" (KLEIMAN, 2008, p. 15). O letramento, portanto, vai além da simples prática de decodificar palavras, pois envolve também a compreensão de como essas palavras são usadas, interpretadas e valorizadas no contexto social.

O conceito de letramento, segundo Ferreiro (1996), é intrinsecamente ligado à construção de significados. Em sua obra, a autora explica que a aprendizagem da escrita não se resume ao domínio de um código, mas à compreensão das funções sociais da escrita. Para Ferreiro (1996), "a criança não aprende a escrever apenas imitando símbolos, mas construindo significados a partir de sua interação com o mundo" (FERREIRO, 1996, p. 32). A autora considera que o letramento é um processo de atribuição de sentido, no qual a criança, ao interagir com textos, começa a compreender a utilidade e a importância da escrita no seu contexto sociocultural.

A distinção entre alfabetização e letramento é crucial para o planejamento pedagógico, pois implica em uma abordagem que não apenas ensine as técnicas de leitura e escrita, mas também ofereça às crianças oportunidades de se envolver com a escrita de forma significativa. A alfabetização e o letramento não são processos lineares ou separados, mas sim complementares, sendo que o letramento pode ser entendido como a aplicação prática e crítica da alfabetização. Para que as crianças se tornem proficientes na leitura e na escrita, é essencial que o ensino se faça de forma integrada, abordando tanto o aspecto técnico da alfabetização quanto o uso social da leitura e da escrita, característico do letramento.



Portanto, o ensino da alfabetização deve estar acompanhado da promoção do letramento, para que as crianças não apenas aprendam a escrever e ler, mas também se tornem competentes na utilização da leitura e da escrita para interagir de maneira crítica com o mundo. Esse entendimento proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem essas duas dimensões, garantindo que o processo de alfabetização e letramento seja pleno e eficaz, estabelecendo as condições para o sucesso escolar das crianças.

AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

As metodologias de ensino utilizadas no processo de alfabetização infantil têm um impacto direto no sucesso da aprendizagem das crianças. A escolha das abordagens pedagógicas influencia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como a forma como as crianças compreendem o mundo letrado ao seu redor. A compreensão de que a alfabetização vai além da simples decodificação de letras e palavras é fundamental para que os educadores selecionem e implementem métodos que promovam não só o domínio técnico da escrita, mas também o uso significativo da linguagem escrita no cotidiano das crianças. Nesse contexto, algumas metodologias se destacam, sendo defendidas por diferentes autores como eficazes para o processo de alfabetização.

Emília Ferreiro (1996), uma das grandes referências no estudo da alfabetização, aponta que a aprendizagem da escrita é um processo de construção de sentidos, em que a criança não aprende a escrever apenas imitando símbolos, mas atribuindo significados aos textos. Ferreiro (1996) defende que a criança constrói seu conhecimento de forma ativa e gradual, partindo de hipóteses que ela vai modificando ao longo do tempo. "A criança não aprende a escrever por meio de imitação, mas por meio de processos de análise, de hipóteses e da reconstrução de seus próprios sentidos" (FERREIRO, 1996, p. 47).

Isso implica que, ao invés de simplesmente ensinar a escrever palavras ou frases, o educador deve proporcionar um ambiente no qual a criança possa experimentar a escrita de maneira criativa, testando suas próprias hipóteses e aprendendo com os erros e acertos.

Além disso, Ferreiro (1996) enfatiza a importância de um ambiente rico em estímulos linguísticos, onde a criança tenha acesso a livros, histórias, brinquedos e materiais diversos que a incentivem a explorar e a se expressar por meio da escrita. A autora argumenta que "quanto mais a criança tem contato com a língua escrita, mais ela se apropria de seus mecanismos" (FERREIRO, 1996, p. 52). Dessa forma, a alfabetização não deve ser vista como um processo mecânico de repetição, mas como um processo dinâmico de interação com o texto e com os significados atribuídos a ele.

Outro ponto relevante é a metodologia do "ensino através da mediação", defendida por Vygotsky (1987), que coloca a interação social como essencial para a aprendizagem. Para Vygotsky (1987), a aprendizagem acontece por meio de interações com adultos e colegas mais experientes, sendo esse processo mediado por ferramentas cognitivas, como a linguagem e a escrita. O autor destaca que "a aprendizagem ocorre em um contexto social e não pode ser entendida sem considerar as interações sociais que proporcionam a construção do conhecimento" (VYGOTSKY, 1987, p. 71). O papel do educador, segundo essa perspectiva, é proporcionar situações de aprendizagem que envolvam a mediação, ou seja, a orientação, o apoio e a estimulação da criança em seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Para que a alfabetização se efetive, o educador precisa estar atento ao estágio de desenvolvimento de cada criança e ao ritmo de sua aprendizagem. Nesse sentido, a proposta de Soares (2003) sobre a alfabetização como um processo contínuo e progressivo é essencial. Ela argumenta que "a alfabetização não pode ser encarada como um ponto de chegada, mas sim como uma fase de um processo mais amplo, que vai se estendendo ao longo dos anos" (SOARES, 2003, p. 101). A ideia central é que a alfabetização é um percurso que vai se desdobrando, em que a criança avança de acordo com suas vivências e com os estímulos que recebe ao longo do processo.



Dessa maneira, a metodologia de ensino deve ser flexível e adaptada às necessidades de cada criança. O uso de atividades lúdicas, como jogos, dramatizações e contação de histórias, por exemplo, contribui para que a criança vivencie a linguagem de forma significativa. De acordo com Oliveira (2010), "as atividades lúdicas não apenas tornam o processo de alfabetização mais prazeroso, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas" (OLIVEIRA, 2010, p. 64). A autora destaca que, por meio de jogos e brincadeiras, as crianças podem explorar diferentes formas de comunicação e interação com a escrita, estimulando tanto o aspecto técnico da alfabetização quanto o uso social da linguagem.

A utilização de novas tecnologias também tem se mostrado relevante para o processo de alfabetização. A integração de aplicativos, jogos educativos e plataformas digitais pode ser uma ferramenta valiosa para apoiar o ensino da leitura e da escrita. Segundo Silva e Costa (2017), "as tecnologias digitais têm o potencial de expandir as possibilidades de interação da criança com o texto, estimulando seu interesse pela leitura e escrita de maneira criativa e interativa" (SILVA; COSTA, 2017, p. 38). No entanto, é fundamental que o uso das tecnologias seja feito de maneira planejada, com o intuito de complementar e enriquecer as práticas pedagógicas tradicionais, e não de substituí-las.

Outro ponto importante é a utilização de materiais didáticos diversificados. A literatura infantil é uma excelente ferramenta para enriquecer o processo de alfabetização. Através dos livros, as crianças têm a oportunidade de vivenciar diferentes gêneros textuais, ampliar seu vocabulário e se familiarizar com a estrutura da língua escrita. De acordo com Candido (2006), "a literatura infantil oferece um terreno fértil para a imaginação e o desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo que ela entre em contato com novos mundos e expandindo suas possibilidades de compreensão do mundo ao seu redor" (CANDIDO, 2006, p. 81). A leitura de histórias e a exploração de livros de imagens são práticas fundamentais que devem estar presentes no cotidiano da educação infantil, contribuindo para a formação de leitores competentes e críticos.



Portanto, as metodologias de ensino na alfabetização infantil devem ser múltiplas e flexíveis, incorporando tanto as abordagens tradicionais quanto as inovações tecnológicas. A integração de práticas lúdicas, o uso de materiais diversificados e a mediação pedagógica são essenciais para garantir que a criança não apenas aprenda a ler e escrever, mas também se aproprie desses saberes de forma significativa, com a capacidade de utilizá-los em seu contexto social. O trabalho do educador deve ser centrado na construção de um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor, onde a criança possa explorar, experimentar e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira prazerosa e contextualizada.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de alfabetização na educação infantil envolve uma série de desafios que impactam diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. Esses desafios são de natureza diversa, desde questões estruturais e pedagógicas até questões sociais e culturais, e exigem soluções inovadoras e adaptadas às realidades de cada contexto escolar. A superação desses obstáculos, no entanto, também abre espaço para possibilidades que podem aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e garantir um desenvolvimento pleno das crianças.

Um dos principais desafios apontados por diversos estudiosos é a formação continuada dos educadores. Para Tardif (2014), a qualidade da educação está diretamente ligada à formação e à capacitação dos professores, que devem estar sempre atualizados com as novas abordagens pedagógicas e com as pesquisas que envolvem o processo de alfabetização. Segundo Tardif (2014), "a formação docente precisa ser vista como um processo contínuo, no qual o educador se torna cada vez mais consciente de sua prática e da importância de sua atuação no desenvolvimento da aprendizagem das crianças" (TARDIF, 2014, p. 120).



No entanto, em muitos contextos escolares, os professores enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos, à escassez de materiais pedagógicos adequados e à sobrecarga de trabalho. Esses fatores podem prejudicar a implementação de metodologias inovadoras e, conseqüentemente, afetar o progresso da alfabetização. Assim, a formação continuada não pode ser vista apenas como uma exigência acadêmica, mas como um ponto-chave para a melhoria da qualidade do ensino.

Outro desafio relevante diz respeito à desigualdade no acesso a recursos educativos. Em muitas regiões do Brasil, escolas enfrentam dificuldades estruturais que comprometem o ambiente de aprendizagem, como a falta de livros, de tecnologias educativas e de espaços adequados para a realização de atividades pedagógicas. A escassez de recursos materiais é um problema comum em escolas públicas, especialmente nas áreas mais periféricas, onde as condições socioeconômicas das famílias muitas vezes dificultam o acesso a materiais que complementem o aprendizado da criança. Nesse sentido, Vygotsky (1987) enfatiza que "as ferramentas e os recursos disponíveis no ambiente educacional têm um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois elas são mediadoras do processo de aprendizagem" (VYGOTSKY, 1987, p. 88). Quando os recursos são escassos ou de má qualidade, o processo de alfabetização pode se tornar limitado e prejudicado, o que coloca em risco o aprendizado das crianças. Isso torna urgente a necessidade de políticas públicas que garantam melhores condições materiais e infraestrutura para as escolas.

Além disso, a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem das crianças também representa um desafio para os educadores. Cada criança tem um tempo e uma forma única de aprender, o que demanda uma abordagem pedagógica diferenciada e adaptada. A teoria de Piaget (1973) sobre o desenvolvimento cognitivo sugere que a criança constrói o conhecimento de maneira gradual e com base em suas experiências pessoais.

Isso implica que, ao longo do processo de alfabetização, o educador deve observar as particularidades de cada aluno e, a partir disso, planejar atividades que atendam suas necessidades e interesses. Piaget (1973) afirma que "a educação deve respeitar as etapas de desenvolvimento de cada criança, oferecendo desafios adequados a cada estágio de sua aprendizagem" (PIAGET, 1973, p. 67). No entanto, em muitas situações, a pressão por resultados rápidos pode levar a um ensino homogêneo, sem considerar as especificidades dos alunos, o que pode prejudicar aqueles que precisam de mais tempo ou de estratégias diferenciadas.

Por outro lado, esses desafios oferecem também diversas possibilidades de inovação e aprimoramento das práticas pedagógicas. O uso de metodologias ativas, que envolvem a participação do aluno em seu processo de aprendizagem, tem se mostrado uma abordagem eficaz para estimular o interesse e a motivação das crianças. Atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, podem ser aliadas importantes na construção do conhecimento, pois tornam o processo de alfabetização mais dinâmico e prazeroso. De acordo com Oliveira (2010), "o uso de jogos e atividades lúdicas possibilita a aprendizagem de forma significativa, ao integrar o conhecimento formal ao universo imaginário da criança" (OLIVEIRA, 2010, p. 68). Através dessas atividades, a criança pode associar as letras e palavras a situações concretas de sua realidade, o que facilita a compreensão e o uso da escrita de forma mais ampla.

Outro aspecto positivo é a utilização das tecnologias digitais no processo de alfabetização. A integração de ferramentas tecnológicas, como aplicativos e jogos educativos, oferece uma maneira inovadora de incentivar a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo que as crianças explorem novos conteúdos de maneira interativa. Silva e Costa (2017) destacam que "as tecnologias educacionais podem proporcionar experiências enriquecedoras para as crianças, permitindo que elas interajam com a linguagem escrita de forma divertida e criativa" (SILVA; COSTA, 2017, p. 45).

). Embora as tecnologias não substituam as práticas pedagógicas tradicionais, elas funcionam como uma ferramenta complementar que pode potencializar o aprendizado e atrair a atenção das crianças, especialmente aquelas que têm maior afinidade com o ambiente digital.

Além disso, a valorização do contexto cultural da criança é outra possibilidade importante para o processo de alfabetização. A partir do momento em que a educação infantil reconhece e incorpora as experiências de vida e a cultura dos alunos, as práticas pedagógicas se tornam mais significativas. O uso de textos literários, músicas, contos e histórias típicas da cultura local pode engajar os alunos e aproximá-los do mundo da leitura e da escrita. Candido (2006) afirma que "a literatura infantil deve ser um espaço de troca e de construção de significados, onde as crianças possam se reconhecer nos personagens e nas situações" (CANDIDO, 2006, p. 87). Isso fortalece o vínculo da criança com a leitura, além de promover o respeito à diversidade cultural e à pluralidade de experiências.

Portanto, embora o processo de alfabetização na educação infantil enfrente desafios significativos, ele também oferece uma série de possibilidades para a criação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Superar as dificuldades estruturais, promover a formação contínua dos professores e integrar metodologias ativas e recursos tecnológicos são passos fundamentais para garantir uma alfabetização de qualidade, que considere a diversidade das crianças e valorize seu contexto social e cultural. A construção de um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e estimulante pode fazer toda a diferença na aprendizagem da leitura e escrita, proporcionando uma base sólida para o sucesso acadêmico das crianças ao longo de sua trajetória escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização e letramento na educação infantil é fundamental para o sucesso escolar da criança, uma vez que esses dois elementos são a base para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas necessárias ao longo de toda a vida escolar.

A proposta inicial defendida neste trabalho é de que a alfabetização não deve ser tratada apenas como um processo mecânico de decodificação de palavras, mas como uma experiência dinâmica, na qual a criança interage com a língua escrita de maneira significativa, desenvolvendo também seu letramento. Isso implica a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize tanto os aspectos técnicos da leitura e da escrita quanto o uso social dessas habilidades no cotidiano.

No desenvolvimento do trabalho, observamos que a distinção entre alfabetização e letramento, embora fundamental, muitas vezes é negligenciada em práticas pedagógicas, levando a uma educação limitada, que não considera o potencial das crianças para usarem a leitura e a escrita de forma crítica e criativa. Como destacam Soares (2003) e Kleiman (2008), a alfabetização e o letramento são processos complementares que precisam ser trabalhados de maneira integrada, promovendo tanto o domínio da codificação e decodificação da língua escrita quanto a compreensão de suas funções sociais. No entanto, os desafios encontrados no processo de alfabetização, como a desigualdade de recursos materiais, a falta de formação continuada dos professores e a diversidade de ritmos de aprendizagem das crianças, exigem intervenções pedagógicas mais eficazes, que atendam as especificidades do contexto escolar e dos alunos.

A proposta de intervenção sugerida neste trabalho visa superar os obstáculos identificados, por meio da implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e dinâmicas. A formação continuada dos professores, com foco na alfabetização e letramento como processos integrados, é essencial para que os educadores possam utilizar abordagens diversificadas e metodologias ativas que atendam aos diferentes ritmos e necessidades das crianças. Além disso, é fundamental que as escolas se esforcem para garantir melhores condições de infraestrutura, oferecendo materiais didáticos e tecnológicos adequados que possibilitem uma aprendizagem mais interativa e envolvente. A integração de atividades lúdicas, o uso de jogos e o incentivo à leitura de livros diversos são maneiras de tornar o processo de alfabetização mais prazeroso e eficaz.

Outra intervenção importante seria a valorização das práticas culturais locais, o que proporcionaria às crianças um maior engajamento com a língua escrita, reconhecendo as diversas formas de uso da linguagem no contexto sociocultural da comunidade. O uso de histórias, músicas e textos da cultura local pode enriquecer o processo de alfabetização, criando um ambiente de aprendizagem mais significativo e conectado com a realidade da criança.

Por fim, é crucial que as políticas públicas educacionais incentivem a implementação de práticas pedagógicas que integrem o ensino de leitura e escrita com a realidade social e cultural dos alunos, garantindo o acesso a recursos e formação de qualidade para os profissionais da educação. Somente dessa forma será possível garantir que a alfabetização e o letramento sejam promovidos de maneira ampla, inclusiva e eficaz, contribuindo para o sucesso escolar e a construção do conhecimento de forma integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, Antonio. *Literatura infantil: a construção do imaginário*. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
- KLEIMAN, Angela. *O letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Editora Loyola, 2008.
- OLIVEIRA, Lucia. *A ludicidade na educação infantil: práticas e reflexões*. São Paulo: Editora Cortel, 2010.
- PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1973.
- SOARES, Magda. *O ensino da leitura e da escrita na educação infantil*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- SILVA, Tânia; COSTA, Marta. *Tecnologias digitais na educação infantil: possibilidades e desafios*. Campinas: Editora Papirus, 2017.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ACOLHEDORA

AUTOR :CRISTIANE TOLEDO OHKI VOLTARELLI

RESUMO

A Dimensão Socioemocional na Primeira Infância é um elemento central para a promoção de práticas pedagógicas que acolham, respeitem e potencializem o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a Educação Infantil deve assumir o compromisso de articular cuidado, afeto e aprendizagens significativas, reconhecendo que as emoções desempenham papel estruturante na formação da personalidade, da autonomia e das relações sociais. Autores como Wallon (2007) e Vygotsky (1998) destacam que o desenvolvimento infantil é indissociável das interações sociais, sendo nas trocas afetivas que a criança constrói sentidos, regula emoções e amplia suas capacidades cognitivas. Ao mesmo tempo, a BNCC (2017) reforça a importância das competências socioemocionais como fundamento para a aprendizagem, indicando que a escola deve oferecer ambientes seguros, esteticamente organizados e afetivamente estáveis, capazes de promover segurança emocional, pertencimento e participação ativa. Nesse contexto, práticas pedagógicas que valorizam o brincar, a expressão de sentimentos, a empatia e a resolução dialógica de conflitos tornam-se essenciais para uma escola acolhedora. O professor, enquanto mediador sensível, precisa observar, escutar e planejar intervenções que respeitem tempos, ritmos e particularidades das crianças, fortalecendo vínculos e favorecendo um clima escolar positivo. Assim, ao compreender a centralidade da dimensão socioemocional na Primeira Infância, reafirma-se a necessidade de políticas educacionais que assegurem formação docente contínua, redução de turmas, valorização do cuidado e integração entre escola e família, garantindo um ambiente que promova bem-estar, desenvolvimento integral e o exercício dos direitos de aprendizagem e convivência.

Palavras-chave: socioemocional; primeira infância; acolhimento; desenvolvimento infantil; educação infantil.

ABSTRACT

The socio-emotional dimension in early childhood is essential for promoting pedagogical practices that support, respect, and enhance children's integral development. Early Childhood Education must articulate care, affection, and meaningful learning, recognizing that emotions play a structural role in developing personality, autonomy, and social relationships. Authors such as Wallon (2007) and Vygotsky (1998) highlight that child development is inseparable from social interactions, through which children build meaning, regulate emotions, and expand cognitive abilities. Likewise, the BNCC (2017) emphasizes socio-emotional competencies as a foundation for learning, stating that schools must provide safe, aesthetically organized, and affectively stable environments that foster emotional security, belonging, and active participation. Pedagogical practices that value play, emotional expression, empathy, and dialogical conflict resolution are essential to creating a welcoming school environment. Teachers, as sensitive mediators, must observe, listen, and plan interventions that respect each child's pace and individuality, strengthening bonds and promoting a positive school climate. Understanding the centrality of the socio-emotional dimension in early childhood reinforces the need for educational policies that ensure continuous teacher training, smaller class sizes, the appreciation of care, and stronger school-family integration, guaranteeing an environment that promotes well-being, holistic development, and the exercise of learning and social rights.

Keywords: socio-emotional; early childhood; welcoming environment; child development; early childhood education.

INTRODUÇÃO

A primeira infância representa um período decisivo na formação dos sujeitos, marcado por intensas descobertas, constituição da identidade e construção das bases emocionais, cognitivas e sociais que acompanharão a criança ao longo de toda a vida.

Nesse contexto, a dimensão socioemocional desponta como elemento estruturante na Educação Infantil, uma vez que afeto, cuidado e interação constituem o alicerce para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral. Autores como Henri Wallon (2007) afirmam que não há separação entre emoção, motricidade e cognição, indicando que o desenvolvimento ocorre por meio da integração desses domínios. Vygotsky (1998) reforça essa perspectiva ao destacar que o processo de aprendizagem está intrinsecamente vinculado às relações sociais e ao meio cultural em que a criança se insere. Assim, compreender a relevância da dimensão socioemocional na primeira infância é reconhecer que a educação não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve relações, vínculos e experiências afetivas que sustentam o ato de aprender.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também coloca a dimensão socioemocional no centro das práticas pedagógicas, ao afirmar que a Educação Infantil deve assegurar condições para o desenvolvimento de competências como a empatia, a cooperação, a autonomia, a expressão de emoções e o respeito às diferenças. Para tanto, é fundamental que as instituições de Educação Infantil construam ambientes acolhedores, esteticamente organizados e afetivamente seguros, que possibilitem à criança vivenciar o brincar de forma livre e criativa, expressar sentimentos e interagir com diferentes linguagens. A escola acolhedora, nesse sentido, é aquela que garante o direito ao cuidado, ao bem-estar e à convivência, reconhecendo que cada criança possui ritmos, necessidades e modos singulares de existir no mundo.

O professor, figura central no processo educativo, assume o papel de mediador sensível e atento, capaz de interpretar gestos, expressões e comportamentos das crianças, planejando intervenções coerentes com suas necessidades socioemocionais. Conforme Kishimoto (2011) destaca, o brincar é uma linguagem essencial na infância, e, quando valorizado, torna-se instrumento potente para a regulação emocional, para o desenvolvimento da imaginação e para a construção de vínculos entre pares e adultos. Por isso, práticas pedagógicas que favorecem o diálogo, a escuta ativa, o respeito aos conflitos e a construção coletiva de regras contribuem para um clima escolar mais saudável e cooperativo.

Além disso, a promoção da dimensão socioemocional exige que a escola estabeleça uma relação de parceria com as famílias, pois é no diálogo entre os diferentes contextos de vida da criança que se constrói uma rede de proteção e segurança afetiva. A família é o primeiro espaço de socialização e, quando integrada ao trabalho pedagógico, fortalece a continuidade das aprendizagens e a estabilidade emocional da criança. Assim, políticas educacionais que valorizem a formação continuada de professores, a organização de turmas com tamanho adequado, o investimento em ambientes preparados e a participação ativa das famílias são fundamentais para consolidar uma prática pedagógica verdadeiramente acolhedora.

Diante disso, discutir a dimensão socioemocional na primeira infância significa reafirmar a necessidade de olhar a criança em sua totalidade, compreendendo que a escola deve ser um espaço de cuidado, respeito, escuta e construção de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral. Uma escola acolhedora é, portanto, aquela que reconhece a potência das emoções e das interações como fundamento para a aprendizagem e para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A afetividade é um dos elementos estruturantes do desenvolvimento humano, especialmente na primeira infância, período em que as emoções orientam a construção da personalidade, das relações sociais e das aprendizagens iniciais. Henri Wallon, ao analisar a formação da criança, afirma que “a afetividade é o centro dinâmico da personalidade” (WALLON, 2007, p. 112), indicando que ela permeia e influencia diretamente as dimensões motora, cognitiva e social. Para esse autor, não é possível entender o desenvolvimento infantil sem considerar o papel das emoções e das interações afetivas que a criança estabelece com o meio. Isso significa que o cuidado e os vínculos afetivos não são complementos da educação, mas fundamentos essenciais para que a criança se reconheça, explore o ambiente e se constitua como sujeito.



Vygotsky aprofunda essa compreensão ao afirmar que “toda função psíquica superior aparece duas vezes: primeiro no plano social e depois no individual” (VYGOTSKY, 1998, p. 75). Tal perspectiva reforça que o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança depende das trocas estabelecidas com o outro. Interações significativas — marcadas por escuta, atenção e acolhimento — fornecem à criança condições para a regulação emocional, a internalização de comportamentos e a formação de vínculos de confiança. É na relação com o adulto que a criança começa a atribuir sentido ao mundo e a si mesma, construindo segurança emocional para explorar o ambiente e ampliar suas competências cognitivas e sociais.

Na Educação Infantil, a afetividade se manifesta na organização dos espaços, nas rotinas, nas práticas de cuidado e na postura do professor. Para La Taille (2006), “é na relação com o outro que a criança aprende a reconhecer e a expressar suas emoções” (p. 29), o que reforça a importância de ambientes que valorizem o diálogo, a escuta e o respeito às expressões emocionais infantis. Uma escola acolhedora não ignora o choro, o medo ou a insegurança: ela compreende tais manifestações como parte do processo de desenvolvimento, criando estratégias que promovam acolhimento, previsibilidade e estabilidade nas relações diárias.

Do ponto de vista neurocientífico, estudos contemporâneos também demonstram o impacto da afetividade na aprendizagem. Segundo Damásio (2012), “as emoções são responsáveis por orientar decisões, sustentar a atenção e permitir a construção de memórias significativas” (p. 47). Isso confirma que crianças emocionalmente seguras tendem a se engajar mais em atividades pedagógicas, a participar de interações sociais e a desenvolver maior autonomia. Em contrapartida, ambientes frios, rígidos ou pouco responsivos podem gerar estresse tóxico, prejudicando o desenvolvimento neurológico e limitando a capacidade de aprendizagem.



O papel do professor nesse processo é determinante. Boff (2014), ao refletir sobre o cuidado, afirma que “cuidar significa acolher o outro em sua dignidade e fragilidade” (p. 17). Assim, o professor da Educação Infantil precisa compreender que sua presença afetiva — o modo como acolhe, fala, olha, toca e organiza o ambiente — influencia diretamente o bem-estar emocional da criança. A afetividade se expressa em gestos simples, como garantir previsibilidade das rotinas, oferecer colo quando necessário, promover interações entre pares ou apoiar a criança diante de conflitos. Cada um desses gestos cria condições para que ela desenvolva confiança, autonomia e segurança emocional.

Portanto, compreender a importância da afetividade na primeira infância é reconhecer que ela constitui o núcleo da ação pedagógica. A afetividade não se opõe ao conhecimento, como muitas vezes se supõe em abordagens tradicionais; ao contrário, ela o sustenta e potencializa. Uma escola que acolhe emocionalmente as crianças cria as condições necessárias para que elas explorem, investiguem, imaginem, se relacionem e aprendam. Desse modo, colocar a afetividade no centro do trabalho educativo significa garantir que a Educação Infantil cumpra seu papel de promover o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos sensíveis, confiantes e capazes de interagir de maneira ética e empática no mundo.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O brincar é uma atividade fundamental na primeira infância e assume papel central no desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor das crianças. Longe de ser apenas uma ação espontânea, o brincar constitui-se como linguagem, forma de expressão e meio privilegiado de interação com o mundo.

Kishimoto (2011), referência no estudo da ludicidade, afirma que “o brincar é a linguagem da criança, por meio da qual ela explora, simboliza e compreende o mundo” (p. 54). Essa perspectiva evidencia que as brincadeiras não são meros passatempos; elas representam experiências ricas que permitem à criança vivenciar emoções, elaborar conflitos internos e desenvolver competências essenciais para a vida em sociedade.

Além disso, o brincar cria um espaço seguro para que as crianças desenvolvam autonomia e capacidade de tomada de decisão. Ao escolher papéis, negociar regras e lidar com frustrações, elas experimentam modos variados de convivência e aprendizagem socioemocional. Vygotsky (1998) destaca que “no brinquedo, a criança está um passo à frente de seu comportamento habitual” (p. 103), indicando que o ambiente lúdico permite atingir níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo e emocional. O faz-de-conta, por exemplo, estimula a imaginação, a capacidade de simbolização e a empatia, pois a criança, ao assumir outros papéis, experimenta diferentes formas de ser e de sentir.

Winnicott (1975) aprofunda essa compreensão ao afirmar que o brincar ocorre em um “espaço potencial” (p. 28), uma área intermediária entre a realidade interna e o mundo externo, onde a criança pode criar, experimentar e reorganizar emoções. Esse espaço é fundamental para a constituição psíquica e emocional, pois possibilita que a criança expresse sentimentos que muitas vezes não consegue verbalizar. Por meio do jogo simbólico, ela elabora medos, ansiedades, desejos e expectativas, encontrando no brincar uma forma de regulação emocional e desenvolvimento da autoconfiança.

No contexto escolar, a organização intencional de ambientes lúdicos amplia as possibilidades de aprendizagem socioemocional. Ambientes ricos em materiais variados — blocos, jogos simbólicos, tecidos, tintas, elementos naturais — estimulam a criatividade e o engajamento das crianças.

De acordo com Brougère (2008), “o brincar é uma construção cultural que se aprende e se transforma nas interações sociais” (p. 19), o que reforça a necessidade de o professor mediar brincadeiras, observar interações e propor desafios que contribuam para a formação de atitudes cooperativas, respeitosas e empáticas.

Outro aspecto relevante é o papel do brincar na resolução de conflitos. Durante as brincadeiras, surgem situações que exigem negociação, compartilhamento de materiais, alternância de turnos e respeito às regras, proporcionando oportunidades reais de aprendizagem socioemocional. Segundo Oliveira (2002), “o brincar é um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades sociais” (p. 67), pois permite à criança experimentar, em um ambiente seguro, tanto a cooperação quanto a superação de frustrações. Assim, o brincar promove o autocontrole, a empatia e a habilidade de compreender perspectivas diferentes.

Por fim, colocar o brincar no centro da prática pedagógica significa reconhecer a infância como um tempo de experimentação, sensibilidade e construção de sentidos. A escola acolhedora compreende que o desenvolvimento socioemocional não acontece apenas em atividades formais, mas principalmente no brincar livre, criativo e mediado por relações afetivas. Valorizar o brincar é, portanto, promover o bem-estar, a autonomia, o desenvolvimento da linguagem, a capacidade de convivência e a construção de uma identidade segura. Ao assumir essa perspectiva, a Educação Infantil cumpre seu papel de garantir uma experiência formativa que respeita a integralidade e a singularidade de cada criança.

A MEDIAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS SEGUROS

A mediação docente na Educação Infantil é um processo complexo que envolve não apenas conhecimento teórico e metodológico, mas, sobretudo, sensibilidade e capacidade de estabelecer vínculos afetivos com as crianças.

Na primeira infância, o professor não é apenas transmissor de saberes: ele é referência emocional, figura de cuidado e segurança. Tardif (2014) salienta que “o trabalho docente é um trabalho humano, que se realiza na relação com o outro” (p. 36), ressaltando que a dimensão relacional é indissociável da prática pedagógica. A forma como o professor acolhe as crianças, escuta suas demandas e organiza as interações influencia diretamente a qualidade do ambiente educativo e o desenvolvimento socioemocional.

A teoria do apego, desenvolvida por John Bowlby, é fundamental para compreender o papel da escola na formação de vínculos. Para o autor, “a criança precisa desenvolver uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe ou substituto materno” (BOWLBY, 1984, p. 27), o que inclui adultos significativos presentes no contexto escolar. Professores que se mostram emocionalmente disponíveis ajudam a construir um “apego seguro”, condição essencial para que a criança explore o ambiente, se relacione com outras crianças e desenvolva autonomia. A ausência dessa segurança pode gerar ansiedade, retraimento e dificuldades de aprendizagem.

A mediação docente também está diretamente relacionada à observação e escuta sensível. Segundo Oliveira (2011), “a escuta pedagógica é uma atitude que reconhece a criança como sujeito de direitos e de saberes” (p. 39). Ao ouvir a criança, o professor compreende suas necessidades emocionais e cognitivas, ajustando práticas, rotinas e intervenções. Isso implica respeitar o ritmo de cada criança, interpretar expressões corporais e comportamentos, e criar um ambiente no qual ela se sinta valorizada e compreendida. A escuta, nesse sentido, é uma ferramenta essencial para a mediação humanizada.

Outro ponto importante é a organização do ambiente educativo como expressão da mediação docente. Para Malaguzzi (1999), fundador da abordagem de Reggio Emilia, “o ambiente é o terceiro educador” (p. 45), significando que espaços planejados com intencionalidade comunicam cuidado, respeito e incentivo à autonomia. Salas acolhedoras, materiais acessíveis e rotinas previsíveis reduzem a ansiedade infantil e fortalecem o vínculo entre professor e criança. Um ambiente organizado também possibilita interações mais ricas, favorecendo a cooperação, o brincar e a expressão emocional.



Além disso, o professor desempenha papel crucial na mediação de conflitos. A maneira como ele intervém durante disputas ou momentos de frustração revela sua postura pedagógica e emocional. Para Corsaro (2011), “os conflitos são oportunidades para as crianças construírem habilidades sociais” (p. 72). Cabe ao professor agir como mediador, ajudando-as a nomear sentimentos, negociar acordos e compreender limites. Ao mediar conflitos sem autoritarismo, mas com firmeza e empatia, o professor contribui para a formação de crianças emocionalmente reguladas e capazes de resolver situações de maneira mais autônoma.

Por fim, a mediação docente exige formação contínua, autorreflexão e consciência ética. Freire (1996) afirma que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (p. 52), e essa disponibilidade se materializa na postura do professor que reconhece a criança como sujeito pleno, capaz de participar, opinar e construir conhecimentos. Assim, a construção de vínculos seguros não é um resultado espontâneo, mas fruto de práticas pedagógicas intencionais que articulam afeto, escuta, organização do ambiente e compromisso com o desenvolvimento integral.

ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: A REDE DE APOIO SOCIOEMOCIONAL

A construção de uma escola verdadeiramente acolhedora exige que o desenvolvimento socioemocional da criança seja compreendido como responsabilidade compartilhada entre diferentes contextos de convivência. A família, a escola e a comunidade formam uma rede interdependente, na qual cada espaço exerce influência decisiva sobre o bem-estar e a formação emocional da criança. Nesse sentido, Bronfenbrenner (2011), ao apresentar seu modelo ecológico, afirma que “o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações recíprocas entre o indivíduo e os múltiplos sistemas que o cercam” (p. 38). Assim, a escola não pode atuar de forma isolada: ela precisa dialogar e cooperar com os demais ambientes em que a criança vive.

A participação da família no processo educativo é fundamental para garantir continuidade, estabilidade emocional e coerência no desenvolvimento da criança. A BNCC (2017) reconhece essa importância ao afirmar que “a interação com as famílias é essencial para a continuidade dos processos educativos e para o fortalecimento dos vínculos” (p. 40). A escola acolhedora busca construir essa relação por meio de práticas comunicativas, reuniões dialógicas, escuta ativa e valorização das culturas familiares. Quando a família se sente respeitada e parte do processo educativo, cria-se um ambiente mais seguro para a criança, que percebe sintonia entre os adultos que cuidam dela.

Além disso, o diálogo entre família e escola contribui para a compreensão das necessidades socioemocionais de cada criança. Como destaca Almeida (2015), “a parceria entre escola e família é decisiva para identificar dificuldades, potencialidades e para promover intervenções adequadas” (p. 63). Informações sobre hábitos, rotinas, medos, preferências e vivências da criança ajudam o professor a construir práticas mais sensíveis e inclusivas. Esse diálogo também evita julgamentos precipitados e fortalece a confiança entre os adultos, o que repercute positivamente no desenvolvimento infantil.

A comunidade, por sua vez, desempenha papel igualmente importante. Programas, espaços culturais, equipamentos públicos e relações de vizinhança influenciam as experiências emocionais das crianças. Para Freire (1996), “a escola não transforma sozinha, mas tampouco se transforma sem a comunidade” (p. 68). A valorização dos saberes comunitários — tradições locais, brincadeiras de rua, histórias, expressões artísticas — enriquece o currículo e aproxima a escola da vida real das crianças. Incorporar o território ao processo educativo amplia as oportunidades de aprendizagem, fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a formação de identidades positivas.



Outro aspecto relevante é a construção de redes de proteção social. Organizações comunitárias, serviços de saúde, equipamentos culturais e assistência social podem apoiar a escola na promoção do bem-estar infantil. Segundo Abramovay e Rua (2002), “a proteção da criança requer ações articuladas entre diversos setores da sociedade” (p. 27). Essa articulação garante que dificuldades emocionais, sinais de vulnerabilidade ou situações de risco sejam acolhidas com responsabilidade e ações conjuntas, evitando que o problema recaia apenas sobre a escola ou a família.

Por fim, uma rede de apoio socioemocional consiste em relações sólidas, colaborativas e contínuas. Construí-la demanda tempo, empatia e investimento institucional. Quando escola, família e comunidade atuam em parceria, criam um ambiente favorável ao desenvolvimento integral das crianças. Essa colaboração amplia oportunidades, fortalece vínculos afetivos e assegura que cada criança seja vista, ouvida e valorizada em sua singularidade. Assim, promover uma escola acolhedora significa reconhecer que o cuidado infantil é uma tarefa coletiva, sustentada pela corresponsabilidade e pelo compromisso ético com a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da dimensão socioemocional na primeira infância evidencia que o desenvolvimento infantil ultrapassa a aquisição de conteúdos cognitivos, envolvendo a construção de vínculos, a expressão de emoções e a formação da identidade. A escola acolhedora, nesse sentido, assume papel central ao articular cuidado, afeto e práticas pedagógicas que respeitam a singularidade de cada criança. Ao reconhecer a importância da afetividade, compreende-se que as interações estabelecidas no cotidiano escolar são fundamentais para a segurança emocional e para o desenvolvimento integral. Wallon, Vygotsky e Damásio reforçam que emoção, cognição e socialização caminham juntas, constituindo o alicerce da aprendizagem.

O brincar, por sua vez, emerge como estratégia essencial de desenvolvimento socioemocional. Ao explorar o ambiente, criar narrativas e interagir com outras crianças, a criança vivencia situações que estimulam autonomia, tomada de decisão e habilidades sociais. Ao mediar essas experiências, o professor fortalece vínculos e cria oportunidades ricas de aprendizagem, confirmando perspectivas de Kishimoto, Winnicott e Brougère sobre a centralidade da ludicidade.

A mediação docente, entendida como processo relacional, enfatiza a importância da escuta sensível, da observação e da organização de ambientes enriquecedores. Autores como Bowlby, Malaguzzi e Tardif evidenciam que vínculos seguros são fundamentais para que a criança explore o mundo com confiança. Assim, a formação docente contínua é indispensável para que o professor atue de maneira ética, reflexiva e afetiva.

Por fim, a articulação entre escola, família e comunidade revela-se decisiva para o desenvolvimento socioemocional. Conforme apontam Bronfenbrenner, Freire e a BNCC, o cuidado infantil é tarefa coletiva, sustentada pela corresponsabilidade e pela cooperação entre diferentes contextos. Ao fortalecer essa rede, garante-se à criança um ambiente acolhedor, estável e propício à aprendizagem integral.

Diante disso, torna-se evidente que uma escola acolhedora não se constrói apenas por práticas isoladas, mas por uma postura institucional que compreenda a criança em sua totalidade. Promover o desenvolvimento socioemocional na primeira infância é, portanto, um compromisso ético, político e pedagógico com a formação de sujeitos sensíveis, autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Relação família-escola: desafios e possibilidades. São Paulo: Loyola, 2015.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2014.

-
- BOWLBY, John. Apego e perda: apego. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CORSARO, William. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMÁSIO, António. O erro de Descartes. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LA TAILLE, Yves de. A questão da indisciplina: ética, moral e ação pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ROTINAS QUE EDUCAM: A IMPORTÂNCIA DOS RITMOS E DA PREVISIBILIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR: SIMONE GRISOSTOMO DA COSTA

RESUMO

As rotinas na Educação Infantil desempenham papel fundamental na organização das experiências e no desenvolvimento integral das crianças, especialmente na primeira infância, período marcado pela necessidade de segurança emocional, previsibilidade e estabilidade nas interações. A construção de ritmos diários — como momentos de chegada, alimentação, higiene, brincadeiras, repouso e despedida — contribui para o fortalecimento da autonomia, da autorregulação e do senso de pertencimento, uma vez que a criança aprende a antecipar eventos e compreender a lógica do cotidiano escolar. De acordo com Oliveira (2011), a rotina é “um elemento estruturante da prática pedagógica”, pois orienta a criança em seu processo de adaptação e aprendizagem. A previsibilidade, nesse sentido, atua como mediadora da segurança emocional, como aponta Winnicott (1975), ao afirmar que ambientes estáveis favorecem a confiança e o desenvolvimento psíquico saudável. Além disso, a BNCC (2017) reconhece que as rotinas devem articular cuidado, brincadeira e aprendizagem, garantindo experiências integradas que respeitem ritmos corporais e necessidades individuais. Quando bem planejadas, as rotinas promovem experiências significativas e enriquecem a relação entre professor e criança, possibilitando a observação, a escuta sensível e a construção de vínculos. Assim, compreender a importância dos ritmos e da previsibilidade na Educação Infantil é reconhecer que a rotina não é instrumento de controle, mas de cuidado pedagógico, organização da vida coletiva e promoção do bem-estar. Dessa forma, rotinas que educam constituem um eixo central na construção de ambientes acolhedores, integrados e promotores do desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças pequenas.

Palavras-chave: rotina; previsibilidade; primeira infância; segurança emocional; educação infantil.

ABSTRACT

Daily routines in Early Childhood Education play a fundamental role in organizing experiences and supporting children's holistic development, especially during early childhood, a period marked by the need for emotional security, predictability, and stable interactions.



Establishing daily rhythms—such as arrival, meals, hygiene, play, rest, and departure—strengthens autonomy, self-regulation, and a sense of belonging, as children learn to anticipate events and understand the logic of school life. According to Oliveira (2011), routine is “a structuring element of pedagogical practice,” guiding the child’s processes of adaptation and learning. Predictability mediates emotional security, as Winnicott (1975) highlights by affirming that stable environments foster trust and healthy psychological development. The BNCC (2017) also recognizes that routines must integrate care, play, and learning, ensuring experiences that respect biological rhythms and individual needs. When thoughtfully planned, routines create meaningful experiences and enrich teacher–child relationships through observation, sensitive listening, and the construction of emotional bonds. Thus, recognizing the importance of rhythms and predictability means understanding that routine is not a tool of control but an expression of pedagogical care, collective organization, and well-being. In this sense, educational routines serve as a central axis for building welcoming environments that promote children’s emotional, social, and cognitive development.

Keywords: routine; predictability; early childhood; emotional security; early childhood education.

INTRODUÇÃO

A primeira infância constitui um período singular na formação humana, marcado pela rápida construção de vínculos, pela intensa exploração do ambiente e pela necessidade de estabilidade emocional para que o desenvolvimento aconteça de maneira plena. Nesse contexto, as rotinas desempenham papel essencial, pois estruturam o cotidiano das crianças e oferecem segurança, previsibilidade e coerência às experiências vividas no ambiente escolar.



A rotina, quando planejada de forma intencional e sensível, não funciona como mecanismo de controle, mas como ferramenta de cuidado pedagógico. Como afirma Oliveira (2011), “a rotina é um elemento estruturante da prática na Educação Infantil, pois organiza o tempo, orienta as interações e favorece o desenvolvimento” (p. 45). Assim, compreender a importância dos ritmos diários é reconhecer que as crianças dependem da constância para se sentirem seguras e para construírem uma relação afetiva e positiva com a escola.

A previsibilidade, nesse sentido, é um dos pilares da segurança emocional. Winnicott (1975) destaca que “a estabilidade do ambiente permite à criança confiar e explorar, sabendo que será acolhida em suas necessidades” (p. 28). Isso significa que rotinas bem definidas não engessam a aprendizagem; ao contrário, criam um cenário no qual a criança pode se arriscar, experimentar e se expressar com mais liberdade. A consistência nas transições — como momentos de chegada, alimentação, brincadeira, higiene, repouso e despedida — fornece uma base para a autorregulação emocional, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a compreensão do tempo. Crianças pequenas aprendem sobre o mundo por meio da repetição e da regularidade, construindo expectativas que ajudam a organizar pensamentos, comportamentos e emoções.

No âmbito das políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância da rotina ao afirmar que a Educação Infantil deve articular “cuidado, brincadeira e aprendizagem de maneira integrada” (p. 34). Isso implica que cada momento do dia, desde os cuidados básicos até as propostas pedagógicas, é oportunidade de aprendizagem. A rotina, portanto, não se resume a um calendário de tarefas, mas constitui um conjunto de experiências organizadas que respeitam os ritmos biológicos, culturais e emocionais das crianças. Um ambiente previsível, esteticamente organizado e afetivamente acolhedor contribui para que elas se sintam pertencentes ao espaço e às relações construídas ali.

Outro aspecto fundamental é o papel do professor como organizador da rotina e mediador das interações. Tardif (2014) afirma que “o trabalho docente é profundamente relacional” (p. 36), e isso inclui a responsabilidade de gerir tempos, espaços e transições de modo sensível.



O modo como o professor anuncia as mudanças, acolhe as crianças, conduz as atividades e lida com imprevistos faz toda diferença na experiência infantil. Uma rotina bem conduzida cria oportunidades para a escuta, para o diálogo e para a construção de vínculos seguros, favorecendo a aprendizagem e a convivência.

Dessa forma, discutir os ritmos e a previsibilidade na Educação Infantil é compreender que a rotina é, antes de tudo, um ato pedagógico e ético. Ela organiza a vida coletiva, fortalece o bem-estar, amplia a autonomia e assegura que cada criança seja respeitada em suas necessidades e singularidades. Rotinas que educam são, portanto, aquelas que cuidam, acolhem e criam condições reais para o desenvolvimento integral.

DESENVOLVIMENTO

RITMOS BIOLÓGICOS E A ORGANIZAÇÃO DA VIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão dos ritmos biológicos das crianças é fundamental para a organização das rotinas na Educação Infantil, especialmente na primeira infância, período marcado por intensas mudanças fisiológicas, emocionais e cognitivas. Cada criança possui um ritmo próprio, relacionado ao sono, à alimentação, à alternância entre atividade e repouso e às necessidades de movimento. Wallon (2007) ressaltava que “o corpo é o primeiro instrumento de relação da criança com o mundo” (p. 89), indicando que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de experiências que integram motricidade, emoção e cognição. Assim, respeitar os ritmos biológicos não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma necessidade vinculada ao bem-estar e ao desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a rotina deve ser planejada de modo a contemplar momentos de descanso, alimentação adequada e oportunidades para o movimento livre e orientado. A BNCC (2017) reforça essa compreensão ao afirmar que a Educação Infantil precisa garantir “o respeito aos ritmos biológicos e às singularidades das crianças” (p. 38), evidenciando sua preocupação com uma proposta pedagógica que reconheça a criança como sujeito de direitos. Uma rotina rígida e inflexível pode gerar estresse, irritabilidade e dificuldades de adaptação, enquanto uma rotina sensível, construída com base na observação e no diálogo, favorece a segurança emocional, a autonomia e a participação das crianças.

Outro aspecto fundamental refere-se ao sono e ao repouso. Na primeira infância, o descanso é indispensável para o desenvolvimento cognitivo, a memória e a regulação emocional. Segundo Winnicott (1975), “um ambiente estável e previsível contribui para a organização emocional da criança” (p. 30). Ao prever momentos de repouso adequados às necessidades individuais, a escola atende não apenas a uma função fisiológica, mas contribui também para a construção de um ambiente acolhedor, no qual a criança se sente cuidada e protegida. Isso envolve respeitar os sinais de cansaço, oferecer espaços tranquilos e não padronizar o repouso como obrigação uniforme para todos.

Além disso, o ritmo da alimentação também deve ser cuidadosamente planejado. Comer, na Educação Infantil, não é apenas satisfazer uma necessidade fisiológica: é momento de socialização, de construção de autonomia e de desenvolvimento de hábitos saudáveis. Oliveira (2011) destaca que “as rotinas de cuidado são oportunidades educativas, pois permitem que a criança aprenda sobre si e sobre o mundo” (p. 52). Uma rotina alimentar que respeita o tempo da criança, estimula a participação e promove a descoberta sensorial contribui tanto para o desenvolvimento físico quanto para experiências afetivas positivas.

Outro elemento importante é o movimento. Crianças pequenas aprendem com o corpo, explorando o espaço, manipulando objetos e experimentando diferentes formas de se deslocar. Segundo Brasil (2009), “o movimento é uma das linguagens da criança e deve estar presente em todas as práticas pedagógicas” (p. 23). Isso reforça a importância de uma rotina que alterne momentos de maior exigência corporal com períodos de calma, garantindo equilíbrio e evitando sobrecarga sensorial.

Por fim, compreender e respeitar os ritmos biológicos significa olhar a criança em sua totalidade, reconhecendo que ela não é um ser homogêneo, mas um sujeito com necessidades singulares. Quando a rotina se ajusta ao corpo e ao tempo da criança — e não o contrário —, cria-se um ambiente de cuidado, pertencimento e acolhimento. Assim, rotinas educativas são aquelas que acompanham a criança em seu ritmo natural, promovendo segurança, saúde e aprendizagem significativa.

PREVISIBILIDADE E SEGURANÇA EMOCIONAL: A CRIANÇA QUE SABE O QUE VAI ACONTECER

A previsibilidade é um dos pilares da segurança emocional na primeira infância. Quando a criança sabe o que vai acontecer, ela desenvolve confiança no ambiente, nas pessoas e nas relações que estabelece. Essa estabilidade é essencial para que ela possa explorar, brincar e aprender de forma significativa. Winnicott (1975) afirma que “a previsibilidade do ambiente é parte fundamental para que a criança se sinta segura o suficiente para desenvolver sua espontaneidade” (p. 27). Assim, a rotina diária estruturada não funciona como restrição, mas como suporte emocional, oferecendo uma base segura sobre a qual se constroem novas experiências.

A segurança emocional gerada pela previsibilidade também contribui para a formação da autonomia. Ao compreender a sequência das atividades, a criança gradualmente passa a antecipar comportamentos, preparar-se para transições e desenvolver estratégias de autorregulação. Oliveira (2011) destaca que “a continuidade das ações oferece à criança uma sensação de pertencimento e estabilidade, fundamentais para o desenvolvimento emocional” (p. 47). Isso significa que a rotina não é apenas uma organização temporal, mas uma ferramenta que favorece a autonomia e o reconhecimento de si mesma como parte do coletivo.

Outro aspecto relevante é que a previsibilidade ajuda a criança a construir a noção de tempo — algo ainda em consolidação na primeira infância. A sequência de eventos recorrentes — chegada, roda de conversa, lanche, brincadeira, higiene, descanso — torna-se uma referência temporal concreta, que permite ao pequeno compreender o ritmo do dia. Segundo Montessori (1967), “a criança constrói sua ordem interna a partir da ordem externa que encontra” (p. 21). Assim, um ambiente organizado, com rotinas claras e coerentes, contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Além disso, a previsibilidade reduz a ansiedade infantil, especialmente nos momentos de transição, que costumam ser os mais delicados. Mudanças abruptas, ausência de avisos prévios ou alterações repentinas podem gerar insegurança e desorganização emocional. Bowlby (1984), ao tratar da teoria do apego, afirma que “crianças precisam de ambientes estáveis e de figuras previsíveis para desenvolver confiança” (p. 35). Isso implica que transições devem ser anunciadas com antecedência, mediadas pelo professor e organizadas de forma tranquila, respeitando o tempo de cada criança.

No cotidiano escolar, a previsibilidade também se reflete na linguagem e nas atitudes dos adultos. A maneira como o professor comunica mudanças, explica atividades e acolhe dúvidas e sentimentos influencia diretamente a percepção de segurança. Baquero (1998) argumenta que “a segurança emocional é construída pela coerência entre discurso e ação no ambiente educativo” (p. 59). Portanto, coerência, constância e clareza são elementos indispensáveis nas relações cotidianas da rotina.

Por fim, a previsibilidade não significa rigidez. Uma rotina previsível pode — e deve — ser flexível, abrindo espaço para imprevistos, curiosidades e interesses das crianças. O equilíbrio entre constância e flexibilidade é o que garante um ambiente educativo saudável. Como afirma Barbosa (2006), “a rotina precisa ser viva, construída com e para as crianças” (p. 72). Dessa forma, uma rotina previsível, porém sensível, contribui para o desenvolvimento integral, permitindo que cada criança se sinta segura, acolhida e parte ativa do processo educativo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS ROTINAS DIÁRIAS

O professor é figura decisiva na organização da rotina e na promoção de um ambiente emocionalmente seguro para as crianças na Educação Infantil. Sua atuação não se limita à condução das atividades pedagógicas; envolve, sobretudo, sensibilidade para observar, interpretar e ajustar as rotinas de acordo com as necessidades individuais e coletivas. Tardif (2014) afirma que “o trabalho docente é, antes de tudo, um trabalho relacional” (p. 36), ressaltando que a qualidade das relações estabelecidas entre professores e crianças influencia diretamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A mediação do professor nas rotinas diárias exige atenção cuidadosa aos momentos de transição, que são frequentemente os mais desafiadores para as crianças pequenas. Transitar de uma atividade para outra, por exemplo, pode gerar ansiedade, frustração ou resistência. Por isso, a maneira como o professor anuncia, conduz e acolhe esses momentos faz toda a diferença. Segundo Oliveira (2011), “o professor precisa assegurar que a criança compreenda as mudanças na rotina, criando pontes entre as atividades” (p. 53). Isso significa que avisos prévios, explicações claras e intervenções afetivas são instrumentos essenciais no cotidiano escolar.

Além disso, o professor atua como organizador dos espaços e tempos, elementos fundamentais para a qualidade da rotina. Malaguzzi (1999), criador da abordagem Reggio Emilia, defende que “o ambiente é o terceiro educador” (p. 45), indicando que a organização das salas, dos materiais e das dinâmicas influencia a autonomia, a curiosidade e o bem-estar das crianças. Um ambiente acessível, com materiais ao alcance, áreas definidas para brincar, explorar, descansar e interagir, facilita a fluidez da rotina e promove a participação ativa das crianças. Assim, o professor precisa pensar a rotina não como sequência rígida de tarefas, mas como conjunto de experiências vividas de forma intencional.

O vínculo estabelecido entre professor e criança também é componente essencial da mediação. Bowlby (1984), ao tratar da teoria do apego, afirma que “a presença consistente de um adulto sensível é condição para o desenvolvimento de um apego seguro” (p. 29). Em sala de aula, isso significa que o professor deve ser uma figura disponível emocionalmente, que acolhe medos, frustrações e necessidades, oferecendo suporte para que a criança explore o ambiente com confiança. Uma rotina mediada por adultos sensíveis cria uma atmosfera de cuidado que possibilita à criança experimentar maior autonomia e bem-estar.

Outro elemento central da mediação docente é a escuta sensível.

Escutar a criança significa reconhecer sua voz, seus desejos, suas dúvidas e seus modos de interpretar o mundo. Rocha (2012) afirma que “escutar a criança é ouvi-la em suas múltiplas linguagens e expressões” (p. 41). Isso exige do professor postura atenta, respeito pelos tempos individuais e abertura para reorganizar a rotina quando necessário. A escuta, portanto, não é passiva: é prática ativa que orienta decisões pedagógicas e fortalece o vínculo entre adulto e criança.

O professor também desempenha papel importante na resolução de conflitos que emergem ao longo da rotina. Corsaro (2011) argumenta que “os conflitos são oportunidades para aprender a conviver” (p. 72). Ao mediar disputas, frustrações e divergências, o professor ensina habilidades socioemocionais essenciais, como negociação, empatia e expressão adequada de sentimentos. Isso reforça que a rotina é espaço de aprendizagem integral, no qual convivência e cuidado caminham juntos.

Por fim, a mediação das rotinas exige formação contínua, reflexão e sensibilidade ética. Freire (1996) lembra que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (p. 52), e na Educação Infantil essa disponibilidade se manifesta no cuidado com o tempo, com o corpo e com as emoções das crianças. Assim, o professor se torna não apenas organizador da rotina, mas agente de acolhimento, segurança e construção de experiências significativas.

ROTINA, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM: INTEGRAÇÕES NECESSÁRIAS

A integração entre rotina, brincadeira e aprendizagem constitui um dos elementos mais potentes da Educação Infantil contemporânea. A rotina, quando cuidadosamente planejada, não deve fragmentar o dia em momentos estanques, mas funcionar como estrutura flexível que acolhe o brincar como linguagem principal da infância. De acordo com a BNCC (2017), a Educação Infantil deve articular “cuidado, brincadeira e aprendizagem de maneira inseparável” (p. 35). Isso significa que cada momento — da alimentação ao pátio, do banho ao repouso — pode tornar-se experiência educativa significativa, desde que mediada com intencionalidade pedagógica.

O brincar é reconhecido como eixo estruturante da aprendizagem na infância.

Kishimoto (2011) afirma que “o brincar é a essência da infância e precisa permear todas as práticas pedagógicas” (p. 52), evidenciando que não se trata de um momento secundário, mas de um espaço privilegiado para a construção de sentidos, a socialização e o desenvolvimento da autonomia. Quando a rotina incorpora brincadeiras livres e orientadas, respeitando os interesses das crianças, ela potencializa o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. Em ambientes previsíveis, a criança sente-se segura para criar, fantasiar e explorar, encontrando no brincar um instrumento de expressão e elaboração de suas experiências.

Brougère (2008) complementa essa perspectiva ao afirmar que “a brincadeira é uma construção cultural que se aprende e se transforma nas interações sociais” (p. 19). Isso implica reconhecer que as brincadeiras não são universais: elas emergem do contexto, da diversidade cultural e das trocas entre as crianças. A rotina escolar, portanto, deve abrir espaço para que o brincar se desenvolva em diferentes linguagens — movimento, música, artes, imaginação, natureza — valorizando a pluralidade de expressões e a riqueza das interações entre pares.

Além disso, a integração entre brincar e rotina favorece a aprendizagem por meio da exploração ativa do ambiente. Montessori (1967) destaca que “a criança aprende pela ação e pelo movimento, tocando, experimentando e manipulando” (p. 31). Assim, momentos de transição, como guardar materiais, organizar mesas ou lavar as mãos, tornam-se oportunidades ricas para o desenvolvimento de autonomia, coordenação motora e responsabilidade coletiva. A rotina, longe de ser um cenário mecânico, transforma-se em instrumento pedagógico que favorece aprendizagens reais e contextualizadas.

Outro aspecto importante é que a brincadeira contribui para a regulação emocional e o bem-estar. Segundo Winnicott (1975), “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança é capaz de ser criativa” (p. 28). Em uma rotina previsível e acolhedora, a criança encontra espaço para experimentar diferentes papéis, elaborar conflitos internos e explorar emoções. Assim, a ludicidade não é apenas entretenimento: é elemento central para a saúde mental e emocional.

Também é papel do professor garantir que a integração entre rotina e brincadeira aconteça de maneira intencional. Barbosa (2006) afirma que “a rotina precisa ser viva, construída com as crianças e aberta às suas curiosidades” (p. 72). Isso implica observar interesses, adaptar tempos e criar espaços que favoreçam a participação ativa. A organização dos materiais, por exemplo, deve permitir que a criança escolha, combine e crie, tornando-se protagonista de suas experiências.

Por fim, a integração entre rotina, brincar e aprendizagem contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. Quando a rotina se articula com a ludicidade e as múltiplas linguagens infantis, a escola se torna espaço vivo, vibrante e afetivo. A criança aprende porque vive experiências significativas, e essa construção é sustentada pelo cuidado, pela previsibilidade e pelo respeito aos seus ritmos.

CONCLUSÃO

A análise sobre a importância dos ritmos e da previsibilidade na primeira infância evidencia que a rotina, quando compreendida como eixo organizador das experiências, desempenha papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Longe de restringir ou limitar, rotinas bem estruturadas oferecem estabilidade emocional, fortalecem vínculos afetivos e ampliam as oportunidades de aprendizagem. Autores como Winnicott, Bowlby e Wallon reforçam que o desenvolvimento infantil depende diretamente de ambientes seguros, consistentes e acolhedores — condições que a rotina escolar é capaz de promover quando planejada com intencionalidade pedagógica.

Ao respeitar ritmos biológicos, como sono, alimentação e necessidade de movimento, a escola contribui para o bem-estar físico e emocional das crianças, criando as bases necessárias para a autorregulação e para a autonomia.

A previsibilidade, por sua vez, possibilita que a criança antecipe acontecimentos e compreenda a lógica do cotidiano, desenvolvendo segurança para explorar, brincar e participar do coletivo. Como destaca Oliveira, a continuidade das ações diárias oferece à criança um senso de pertencimento indispensável para sua estabilidade emocional.

O papel do professor, nesse processo, revela-se fundamental. Como mediador sensível, ele organiza os espaços, acolhe as transições, promove a escuta ativa e conduz a rotina como instrumento de cuidado e aprendizagem. A rotina torna-se, assim, espaço vivo de interação, expressão e construção de vínculos.

A integração entre rotina, brincadeira e aprendizagem constitui outro eixo central para a Educação Infantil. Quando cada momento do dia é reconhecido como oportunidade formativa, a escola se transforma em um ambiente que valoriza o protagonismo infantil, respeita múltiplas linguagens e promove experiências significativas. Desse modo, rotinas que educam não são rígidas, mas flexíveis, abertas às curiosidades e necessidades das crianças.

Conclui-se, portanto, que investir na organização sensível da rotina é investir na infância em sua totalidade. Trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico com o desenvolvimento integral, com a promoção da autonomia e com a construção de ambientes verdadeiramente acolhedores e humanizadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAQUERO, Ricardo. Infância e desenvolvimento: perspectivas contemporâneas. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- BNOCC – Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.
- BOWLBY, John. Apego e perda: apego. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC, 2009.
- CORSARO, William. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 1999.
- MONTESSORI, Maria. A mente da criança. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas,

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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

RESUMO

Os ambientes da Educação Infantil configuram-se como espaços potentes de aprendizagem, expressão e relações sociais. A organização, a estética e a intencionalidade pedagógica que estruturam esses espaços influenciam diretamente o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Horn (2004), a disposição física do ambiente afeta a qualidade das interações, promovendo autonomia, curiosidade e engajamento. Dessa forma, a organização não se limita à distribuição de mobiliário, mas envolve a construção de contextos educacionais que favoreçam o brincar, a exploração e a convivência. Além disso, a estética — entendida como a busca pelo belo, pelo cuidado e pela harmonia — desempenha um papel essencial na criação de atmosferas acolhedoras e inspiradoras, como defendem Gandini e Edwards (2017) ao discutirem a abordagem de Reggio Emilia. Esses elementos não atuam isoladamente: articulam-se de maneira intencional pelas escolhas do professor, que, ao planejar o ambiente, torna visíveis seus objetivos pedagógicos. A intencionalidade pedagógica, conforme Oliveira (2012), orienta o docente na criação de propostas que dialogam com as necessidades, os interesses e as experiências das crianças. Portanto, os ambientes educativos tornam-se espaços que ensinam quando organizados de forma consciente, estética e planejada, promovendo aprendizagens significativas. Investir em ambientes bem pensados é investir em uma pedagogia mais sensível, democrática e alinhada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, fortalecendo o papel da escola como um local onde as crianças podem explorar, imaginar, criar e se constituir como sujeitos ativos e competentes.

Palavras-chave: Ambiente educativo; Estética; Organização escolar; Intencionalidade pedagógica; Educação Infantil.

ABSTRACT

Learning environments in Early Childhood Education are powerful spaces for expression, discovery, and social interaction.



The organization, aesthetics, and pedagogical intentionality that shape these spaces directly influence children's holistic development. According to Horn (2004), the physical arrangement of space affects the quality of interactions, fostering autonomy, curiosity, and engagement. Thus, organization goes beyond the distribution of furniture, involving the construction of educational contexts that encourage play, exploration, and coexistence. Aesthetics—understood as care, harmony, and attention to beauty—also play an essential role in creating welcoming and inspiring atmospheres, as emphasized by Gandini and Edwards (2017) when discussing the Reggio Emilia approach. These elements do not act separately; instead, they intertwine through the educator's intentional choices, making pedagogical goals visible in the environment. Pedagogical intentionality, as discussed by Oliveira (2012), guides teachers in developing proposals aligned with children's needs, interests, and experiences. Therefore, educational environments become “spaces that teach” when they are consciously, aesthetically, and purposefully designed, promoting meaningful learning. Investing in well-structured environments means embracing a more sensitive, democratic pedagogy aligned with children's rights, strengthening the school's role as a place where children can explore, imagine, create, and develop as active and competent subjects.

Keywords: Educational environment; Aesthetics; School organization; Pedagogical intentionality; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Os ambientes da Educação Infantil têm sido amplamente reconhecidos como elementos centrais no processo educativo, atuando não apenas como cenário, mas como verdadeiros agentes pedagógicos. A organização, a estética e a intencionalidade presente nesses espaços influenciam diretamente a forma como as crianças interagem, brincam, constroem conhecimentos e se relacionam com o mundo. Horn (2004, p. 32) afirma que “o ambiente é um educador silencioso que comunica valores, expectativas e possibilidades”, destacando que a disposição dos materiais, a circulação dos espaços e a qualidade estética interferem significativamente na experiência infantil.

Nesse sentido, pensar o ambiente como parte da prática pedagógica exige compreender a criança como sujeito ativo, competente e capaz, o que implica superar modelos tradicionais e estáticos de organização escolar. A abordagem de Reggio Emilia, referência mundial na Educação Infantil, reforça essa concepção ao defender que o ambiente é o “terceiro educador”, como afirmam Gandini e Edwards (2017). Para esses autores, a estética, o cuidado e a intencionalidade não são detalhes superficiais, mas elementos essenciais que favorecem a autonomia, a curiosidade e o encantamento. A organização dos espaços, quando planejada intencionalmente, cria condições para a aprendizagem significativa. Oliveira (2012, p. 45) enfatiza que “a intencionalidade pedagógica se expressa nas escolhas que o professor faz para tornar a aprendizagem possível”, evidenciando que cada objeto, cada canto da sala e cada proposta deve dialogar com os objetivos educacionais. Assim, organizar o ambiente envolve decisões éticas e pedagógicas que refletem concepções de infância, de ensino e de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, a estética se apresenta como dimensão fundamental do ambiente educativo. Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, defendia que “nada sem alegria”, reforçando a importância de espaços que inspirem beleza, acolhimento e sensibilidade. Estudos contemporâneos corroboram essa ideia, apontando que ambientes visualmente agradáveis favorecem o bem-estar emocional e estimulam a criatividade infantil (RINALDI, 2006). Dessa forma, a estética não se limita à decoração, mas constitui um modo de comunicar respeito pela infância e de construir um clima educativo humanizado.

Por fim, reconhecer a intencionalidade pedagógica como eixo articulador entre estética e organização significa compreender o ambiente como ação educativa. Ele traduz escolhas curriculares, práticas docentes e concepções teóricas. Quando bem estruturados, os ambientes “ensinam” — não apenas conteúdos, mas modos de ser, conviver, explorar e se relacionar com o espaço e com o outro.



Portanto, refletir sobre ambientes educativos é refletir sobre a própria pedagogia da Educação Infantil. É assumir que cada canto organizado, cada objeto disponibilizado, cada cor, textura ou iluminação comunica uma visão de criança e de educação. Assim, investir em ambientes que ensinam é investir em uma pedagogia democrática, sensível e comprometida com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

DESENVOLVIMENTO

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

A organização do ambiente educativo na Educação Infantil constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Ela não se limita à disposição física dos móveis, mas envolve um planejamento minucioso que considera acessibilidade, circulação, sensorialidade e autonomia. Segundo Horn (2004, p. 29), “a organização do espaço físico atua como facilitadora ou inibidora das ações da criança”, indicando que cada decisão espacial influencia a qualidade da experiência infantil. Dessa forma, o ambiente é compreendido como uma ferramenta pedagógica, capaz de promover aprendizagens significativas quando cuidadosamente estruturado.

Além disso, a organização do espaço precisa contemplar a heterogeneidade das infâncias, atendendo diferentes ritmos, modos de agir e formas de se expressar. Barbosa e Horn (2008) afirmam que ambientes bem planejados devem ser “abertos, flexíveis e desafiadores”, possibilitando que as crianças participem como protagonistas de suas descobertas. Isso implica oferecer materiais ao alcance das mãos, cantos diversificados (como leitura, faz-de-conta, artes e construção), além de espaços para brincadeiras mais amplas e movimentos corporais. A organização que respeita a autonomia infantil fortalece a autoestima e estimula a tomada de decisões.

A circulação no espaço também desempenha papel crucial. De acordo com Campos (2011), ambientes fragmentados, com excesso de barreiras, tendem a limitar a exploração e reduzir oportunidades de interação. Por outro lado, espaços integrados e fluidos favorecem deslocamentos mais seguros e ampliam o campo de experimentação. A organização do ambiente deve, portanto, garantir que as crianças se movam de forma livre, sem a necessidade constante da intervenção do adulto, fortalecendo o senso de responsabilidade e pertencimento.

Outro aspecto essencial na organização do ambiente é a disponibilidade e qualidade dos materiais. Kishimoto (2010) destaca que “materiais diversificados promovem experiências mais ricas e ampliam a expressão infantil”, sobretudo quando incluem elementos naturais, objetos do cotidiano e materiais não estruturados que convidam à criatividade. Organizar materiais de forma visível e acessível contribui para que as crianças compreendam, escolham e utilizem os recursos de acordo com seus interesses e necessidades, desenvolvendo autonomia e iniciativa.

A documentação pedagógica também se integra à organização espacial. Rinaldi (2006) afirma que a exposição de produções infantis, fotografias e registros visuais transforma o ambiente em memória viva do processo educativo, valorizando as vozes e os percursos das crianças. Assim, o espaço “fala” sobre quem são seus sujeitos e quais experiências ali acontecem.

Por fim, é fundamental ressaltar que a organização do ambiente não é estática; trata-se de uma construção dinâmica e relacional. O professor observa, ajusta, reorganiza e recria espaços de acordo com as interações das crianças. Como aponta Oliveira-Formosinho (2007), o ambiente é resultado de um “currículo em ação”, refletindo concepções de infância, educação e sociedade. Portanto, organizar o ambiente educativo é uma prática intencional e contínua que sustenta o brincar, a convivência e a aprendizagem, afirmando a criança como sujeito ativo, capaz e criativo.

A estética na Educação Infantil ultrapassa a noção de ornamentação ou simples decoração dos espaços. Trata-se de um princípio pedagógico que reconhece a sensibilidade, a beleza e a harmonia como elementos essenciais na constituição das experiências infantis. Nessa perspectiva, Gandini (2012, p. 45) enfatiza que “a estética traduz o respeito pela infância e a crença de que a beleza inspira o pensamento”, evidenciando que ambientes esteticamente cuidadosos enriquecem processos cognitivos, emocionais e sociais das crianças.

Ao considerar a estética como dimensão pedagógica, compreende-se que ela cria atmosferas que acolhem, encantam e estimulam a imaginação. A abordagem de Reggio Emilia valoriza profundamente esse princípio. Edwards, Gandini e Forman (2011) afirmam que a estética dos espaços contribui para “uma aprendizagem mais sensível, reflexiva e colaborativa”, pois favorece um clima que provoca curiosidade e promove sentimentos de pertencimento. Nesse sentido, iluminação natural, cores suaves, elementos da natureza e organização harmoniosa são aspectos que impactam diretamente a qualidade das experiências vividas.

A estética também se relaciona à construção da subjetividade infantil. Rinaldi (2006) explica que os ambientes belos não apenas proporcionam bem-estar, mas permitem que as crianças desenvolvam sua capacidade de observar, selecionar e produzir sentidos a partir do que veem. Assim, a estética é linguagem — um modo de comunicar valores, crenças e concepções de criança. Ao entrar em um ambiente organizado com cuidado estético, as crianças percebem que são valorizadas, reconhecidas e acolhidas.

Além disso, a estética se articula com elementos simbólicos. Dewey (1934), em sua obra sobre arte e experiência, argumenta que a sensibilidade estética possibilita um tipo de aprendizagem que integra emoção, percepção e ação. Essa concepção dialoga com as propostas contemporâneas de Educação Infantil, que defendem experiências ricas em estímulos sensoriais, visuais e táteis. Materiais naturais como madeira, tecidos, plantas e luz proporcionam texturas e nuances que alimentam a imaginação e despertam a criatividade.



A estética também se revela nos materiais oferecidos. Segundo Vecchi (2010), responsável pela área de Atelier na abordagem de Reggio Emilia, “os materiais possuem uma voz própria” e podem inspirar diferentes formas de expressão artística e investigativa. Organizar materiais em bandejas transparentes, disponibilizar tintas de qualidade, pincéis variados e elementos naturais transforma o espaço em um convite à criação. A estética, assim, está presente não apenas na arquitetura, mas na curadoria dos objetos que compõem o ambiente.

Outro aspecto fundamental é a estética como expressão cultural. Barbosa (2015) destaca que a escola deve ser um ambiente que valoriza a diversidade cultural e artística, permitindo que as crianças tenham contato com diferentes formas de arte e representações do mundo. Nesse sentido, murais, obras artísticas, fotografias e produções infantis expostas com cuidado comunicam que a cultura da infância é respeitada e celebrada.

Por fim, compreender a estética como dimensão pedagógica implica reconhecer que ela está intrinsecamente ligada ao cuidado e à ética. Ambientes com estética negligenciada podem transmitir descaso e desvalorização da infância. Já espaços pensados com sensibilidade comunicam um compromisso pedagógico e humano com o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, investir na estética é investir em educação de qualidade, promovendo experiências significativas, afetivas e culturalmente ricas.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DOCENTES

A intencionalidade pedagógica é o princípio que orienta as ações do professor, conferindo coerência e propósito às práticas educativas na Educação Infantil.

Ela expressa as escolhas teóricas e metodológicas que sustentam o currículo, evidenciando que ensinar não é um ato espontâneo, mas profundamente pensado, planejado e fundamentado. Oliveira (2012, p. 51) destaca que “a intencionalidade é o eixo que conecta o planejamento às ações concretas do professor”, reforçando que cada gesto educativo precisa ser compreendido dentro de um projeto pedagógico mais amplo.

Na Educação Infantil, a intencionalidade pedagógica articula-se diretamente com as experiências que se deseja oferecer às crianças, respeitando suas necessidades, curiosidades e modos singulares de aprender. Para Fochi (2015), a prática docente intencional transforma o ambiente em território de investigação, no qual as crianças têm oportunidades reais de explorar, descobrir e construir conhecimentos de maneira ativa. Isso implica que o professor deve observar atentamente, interpretar e ressignificar as experiências infantis, ajustando o planejamento de forma contínua.

A observação é, portanto, um elemento central da intencionalidade. Segundo Ostetto (2010), observar não é apenas olhar, mas “captar sentidos, levantar hipóteses e compreender processos”, permitindo ao professor planejar intervenções coerentes e sensíveis. A partir dessa escuta ativa das crianças, o docente consegue propor situações de aprendizagem que dialogam com o que elas vivem, sentem e expressam. Assim, a intencionalidade se revela também na habilidade de interpretar o cotidiano e transformá-lo em experiência educativa.

Outro aspecto essencial é a escolha dos materiais e das propostas. Para Kishimoto (2010), a seleção de materiais na Educação Infantil deve ser orientada por critérios pedagógicos, garantindo que promovam desafios cognitivos, expressivos e sociais. Materiais ricos, variados e intencionalmente organizados convidam as crianças à exploração e estimulam múltiplas linguagens. Desse modo, a intencionalidade se materializa não apenas no planejamento escrito, mas no modo como o professor organiza o ambiente, media interações e oferece oportunidades de aprendizagem.



A intervenção do professor também deve refletir intencionalidade. Em vez de conduzir rigidamente as ações, o docente atua como mediador, provocador e pesquisador. Malaguzzi (1993) defende que o adulto deve “escutar mais e falar menos”, permitindo que a criança conduza suas próprias hipóteses e descobertas. Essa perspectiva propõe uma pedagogia da escuta, na qual a intencionalidade se expressa pela sensibilidade em intervir apenas quando necessário, sem interromper a autonomia e o fluxo criativo das crianças.

A intencionalidade também se relaciona ao registro pedagógico. Segundo Rinaldi (2006), documentar é um ato intencional que torna visível o pensamento infantil e possibilita reflexões profundas sobre a prática. A documentação permite que o professor revise suas ações, avalie avanços e compreenda melhor como as crianças constroem significados. Ela fortalece o planejamento contínuo, pois alimenta o ciclo observar–planejar–agir–avaliar.

Por fim, compreender a intencionalidade pedagógica como fundamento das práticas docentes significa assumir que nenhuma ação educativa é neutra. Cada escolha reflete uma visão de infância e de aprendizagem. Quando o professor atua com intencionalidade clara, ele constrói práticas democráticas, sensíveis e significativas, garantindo experiências que respeitam a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura. Assim, a intencionalidade pedagógica não apenas organiza o trabalho docente, mas sustenta uma educação comprometida com o desenvolvimento integral, a autonomia e o direito de aprender.

O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR

A concepção do ambiente como “terceiro educador” tem origem na abordagem de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi, e tornou-se uma das contribuições mais influentes para a Educação Infantil contemporânea.

Essa perspectiva considera que o espaço físico possui intencionalidade pedagógica própria, atuando de forma ativa no processo de aprendizagem. Como afirma Malaguzzi (1993), “o ambiente fala tanto quanto o professor”, indicando que ele comunica valores, expectativas e modos de relação, mesmo sem a mediação direta do adulto.

Edwards, Gandini e Forman (2011) reforçam essa concepção ao destacar que o ambiente, quando cuidadosamente planejado, “apoia a aprendizagem colaborativa e estimula o pensamento criativo”. Isso significa que o espaço físico deve ser organizado para provocar curiosidade, pesquisa, imaginação e interação entre as crianças. Ambientes ricos em estímulos, mas não saturados, favorecem a concentração e a invenção, permitindo que as crianças explorem múltiplas linguagens e expressem suas teorias sobre o mundo.

A noção de ambiente como terceiro educador também está ligada à ideia de que o espaço precisa refletir as identidades das crianças e de suas comunidades. Rinaldi (2006) afirma que “o ambiente documenta a cultura da infância”, pois nele se evidenciam as produções, narrativas e investigações infantis. Quando as paredes, murais e áreas comuns exibem projetos, fotografias e desenhos das crianças, o ambiente se transforma em uma grande narrativa coletiva, gerando pertencimento e valorização das experiências vividas.

Outro elemento central é a acessibilidade. Barbosa e Horn (2008) apontam que espaços acessíveis, organizados com materiais ao alcance das crianças, ampliam sua autonomia e promovem decisões conscientes. Assim, o ambiente educa não apenas pelo conteúdo das atividades, mas pela forma como convida as crianças a agir, selecionar, cuidar e interagir com os objetos e com os outros. Um ambiente acessível e convidativo fomenta competências como responsabilidade, iniciativa, cooperação e respeito.

Além disso, a estética desempenha papel fundamental na ideia de terceiro educador. Vecchi (2010) defende que a beleza é um direito das crianças, e que os espaços escolares devem ser construídos com sensibilidade, harmonia e cuidado.



Elementos como luz natural, materiais naturais, cores suaves e organização visual funcionam como estímulos sensoriais que enriquecem a aprendizagem. Um ambiente esteticamente pensado contribui para o bem-estar, a calma e a curiosidade das crianças, promovendo experiências mais profundas e significativas.

A flexibilidade espacial também é uma característica essencial do ambiente educador. De acordo com Zabalza (1998), ambientes flexíveis permitem reorganizações constantes conforme os projetos das crianças evoluem, apoiando a continuidade das explorações. Mesas móveis, cantos mutáveis, objetos multifuncionais e espaços ampliados favorecem a construção de conhecimentos de forma colaborativa e dinâmica.

Por fim, compreender o ambiente como terceiro educador implica reconhecer que ele é parte integrante do currículo. Ele não apenas hospeda as práticas pedagógicas, mas as influencia e as transforma. Quando o ambiente é elaborado com intencionalidade, estética e acessibilidade, ele contribui para uma educação democrática, criativa e centrada na criança. Assim, o espaço físico deixa de ser cenográfico e assume papel central na constituição das experiências, tornando-se um educador vivo, que ensina, provoca, inspira e acolhe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a organização, a estética e a intencionalidade pedagógica nos ambientes da Educação Infantil é reconhecer que o espaço possui profunda influência sobre as experiências das crianças. Longe de ser um cenário neutro, o ambiente atua como agente educativo, capaz de favorecer ou limitar aprendizagens, interações e descobertas. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que ambientes pensados com cuidado e fundamentados em concepções contemporâneas de infância contribuem para práticas pedagógicas mais sensíveis, democráticas e coerentes com as necessidades das crianças.

A organização do espaço, quando planejada de forma acessível, flexível e convidativa, promove autonomia, exploração e participação ativa das crianças, conforme destacam Horn (2004) e Barbosa e Horn (2008). Um ambiente estruturado cuidadosamente permite que as crianças se movimentem, escolham materiais, interajam entre si e construam sentidos a partir do que vivenciam. Isso reforça a ideia de que o espaço é um elemento fundamental da prática docente e necessita ser continuamente revisitado e atualizado.

A estética, por sua vez, mostrou-se uma dimensão pedagógica essencial. A partir das contribuições de Gandini (2012), Rinaldi (2006) e Vecchi (2010), compreendeu-se que a beleza, o cuidado e a harmonia não são aspectos superficiais, mas constitutivos das relações que as crianças estabelecem consigo, com o outro e com o mundo. Ambientes esteticamente cuidados traduzem respeito pela infância e inspiram aprendizagens mais profundas e sensíveis.

Por fim, a intencionalidade pedagógica e a concepção do ambiente como terceiro educador, discutidas por autores como Oliveira (2012), Fochi (2015) e Malaguzzi (1993), revelam que cada escolha do professor é um ato político, ético e educativo. Ao planejar ambientes que ensinam, o docente se compromete com práticas que valorizam a escuta, o protagonismo infantil e o direito de aprender em sua plenitude.

Assim, investir em ambientes educativos intencionais, estéticos e organizados é investir na qualidade da Educação Infantil. É afirmar uma pedagogia que respeita a criança como sujeito de direitos, criador de cultura e protagonista de sua própria história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização de espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: o debate e a prática. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, John. Art as Experience. New York: Minton, Balch & Company, 1934.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2011.

FOCHI, Paulo Sergio. A intencionalidade educativa e a organização dos espaços. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

GANDINI, Lella. O papel do ambiente na abordagem Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. O ambiente educacional como elemento de aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.

MALAGUZZI, Loris. History, Ideas, and Basic Philosophy. Reggio Emilia: Reggio Children, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A criança e o currículo. Porto: Porto Editora, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro e avaliação na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2010.

RINALDI, Carla. In Dialogue with Reggio Emilia. London: Routledge, 2006.

VECCHI, Vea. Arte e criatividade na abordagem Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RESUMO

Este artigo aborda a importância dos projetos pedagógicos como estratégia de fortalecimento da parceria entre família e escola na Educação Infantil, compreendendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem. O objetivo do estudo é analisar como os projetos pedagógicos favorecem a participação das famílias, promovem a corresponsabilidade educativa e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em documentos oficiais da Educação Infantil e em produções acadêmicas que discutem a gestão democrática, o planejamento pedagógico e as relações entre escola e família. A análise evidencia que os projetos pedagógicos possibilitam a criação de espaços de diálogo, escuta e cooperação, nos quais as famílias são convidadas a compartilhar saberes, culturas e experiências, ampliando o repertório educativo das crianças. Observa-se que a participação familiar, quando mediada por práticas pedagógicas intencionais, fortalece vínculos afetivos, contribui para a continuidade das aprendizagens no cotidiano familiar e favorece um ambiente educativo mais acolhedor e significativo. Os resultados indicam que a parceria entre família e escola, materializada por meio de projetos pedagógicos, potencializa práticas educativas mais democráticas, colaborativas e contextualizadas, respeitando as singularidades das crianças e das famílias. Conclui-se que os projetos pedagógicos constituem uma ferramenta fundamental para a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade social, pautada na participação, no diálogo e na construção coletiva do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Projetos pedagógicos; Família e escola; Participação; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

This article discusses the importance of pedagogical projects as a strategy to strengthen the partnership between family and school in Early Childhood Education, understanding the child as a subject of rights and an active participant in the learning process. The aim of the study is to analyze how pedagogical projects encourage family participation, promote shared educational responsibility, and contribute to children's integral development.



The methodology is based on qualitative bibliographic research, grounded in official Early Childhood Education documents and academic studies addressing democratic management, pedagogical planning, and family-school relationships. The analysis shows that pedagogical projects create spaces for dialogue, listening, and cooperation, inviting families to share knowledge, culture, and experiences, thus enriching children's educational experiences. It is observed that family participation, when guided by intentional pedagogical practices, strengthens affective bonds, supports the continuity of learning in the family context, and fosters a more welcoming and meaningful educational environment. The results indicate that the family-school partnership, developed through pedagogical projects, enhances democratic, collaborative, and contextualized educational practices that respect the uniqueness of children and their families. It is concluded that pedagogical projects are a fundamental tool for promoting quality Early Childhood Education based on participation, dialogue, and collective construction of the educational process.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical projects; Family-school partnership; Participation; Integral development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e culturais. Nesse contexto, os projetos pedagógicos assumem relevância ao promover práticas educativas intencionais, contextualizadas e centradas na criança, ao mesmo tempo em que favorecem a aproximação e o diálogo entre a instituição educativa e as famílias. A parceria entre família e escola, especialmente na Educação Infantil, é reconhecida como elemento essencial para a construção de experiências educativas significativas e coerentes com as necessidades da infância.



Os projetos pedagógicos possibilitam a criação de espaços de participação, escuta e corresponsabilidade, nos quais as famílias deixam de ocupar um lugar meramente informativo e passam a atuar como parceiras no processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular destaca que as instituições de Educação Infantil devem “estabelecer relações de parceria com as famílias, reconhecendo-as como corresponsáveis pela educação e cuidado das crianças” (BRASIL, 2017, p. 36). Dessa forma, o trabalho pedagógico por projetos contribui para fortalecer vínculos, valorizar saberes familiares e ampliar as experiências das crianças para além do espaço escolar.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância educacional e social de discutir práticas que promovam uma Educação Infantil democrática, participativa e alinhada aos direitos das crianças. Em muitos contextos escolares, a relação entre família e escola ainda se restringe a momentos pontuais, o que pode fragilizar a continuidade das aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças. Para Paro (2016, p. 67), “a participação da família na escola não deve ser entendida como concessão, mas como um direito e uma necessidade para a efetivação de uma educação de qualidade”. Assim, investigar como os projetos pedagógicos podem fortalecer essa parceria torna-se fundamental para qualificar as práticas educativas.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre gestão democrática, planejamento pedagógico e participação social na Educação Infantil. Autores como Kramer (2006) defendem que a relação entre escola e família deve ser pautada no diálogo e no respeito mútuo, afirmando que “educar crianças pequenas implica reconhecer que família e escola possuem papéis distintos, porém complementares” (KRAMER, 2006, p. 82). Nessa perspectiva, os projetos pedagógicos configuram-se como instrumentos mediadores dessa relação, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância dos projetos pedagógicos na consolidação da parceria entre família e escola na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o papel dos projetos pedagógicos como estratégia de participação das famílias; discutir a relevância dessa parceria para o desenvolvimento integral das crianças; e refletir sobre práticas pedagógicas que promovam o diálogo e a corresponsabilidade educativa. Ao abordar esses aspectos, o estudo pretende contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais humanizadas, democráticas e comprometidas com uma Educação Infantil de qualidade social.

DESENVOLVIMENTO

Os projetos pedagógicos na Educação Infantil constituem uma abordagem metodológica que rompe com práticas fragmentadas e conteudistas, propondo uma organização do trabalho educativo pautada na investigação, na escuta e na participação ativa das crianças. Essa compreende a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir conhecimentos a partir de suas experiências e interações. Nesse sentido, o trabalho por projetos favorece a construção de aprendizagens significativas, uma vez que parte dos interesses, curiosidades e vivências do grupo infantil.

Hernández (1998, p. 61) destaca que “os projetos de trabalho supõem uma mudança na concepção de currículo, entendendo-o como algo aberto, flexível e em constante construção”. Tal compreensão é especialmente pertinente à Educação Infantil, etapa em que o currículo se materializa nas experiências cotidianas e nas interações entre crianças, adultos e ambiente. Assim, os projetos pedagógicos tornam-se instrumentos que articulam diferentes áreas do conhecimento, respeitando os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular.

A intencionalidade pedagógica é um elemento central no desenvolvimento dos projetos, pois garante que as ações educativas não se limitem a atividades pontuais ou espontâneas, mas estejam alinhadas aos objetivos formativos da Educação Infantil. Conforme Kramer (2006, p. 95), “planejar na Educação Infantil significa organizar tempos, espaços e materiais de forma consciente, considerando o que se pretende ensinar e aprender”.

Dessa maneira, o projeto pedagógico exige do professor uma postura reflexiva, investigativa e comprometida com a qualidade das experiências oferecidas às crianças.

A BNCC reforça que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que promovam o brincar, a exploração, a expressão e a participação, reconhecendo a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2017). Nesse contexto, os projetos pedagógicos assumem papel estruturante, pois possibilitam a integração entre cuidar e educar, princípio fundamental da Educação Infantil. Ao organizar o trabalho pedagógico por projetos, o educador cria condições para que as crianças explorem diferentes linguagens, construam hipóteses, expressem sentimentos e estabeleçam relações significativas com o mundo.

Além disso, os projetos pedagógicos favorecem a construção de um currículo vivo e contextualizado, que dialoga com a realidade das crianças e com o território em que estão inseridas. Para Barbosa e Horn (2008, p. 33), “os projetos permitem que o currículo ganhe sentido, pois se relaciona com a vida cotidiana, com as perguntas das crianças e com as questões do contexto social”. Essa característica contribui para a valorização das culturas infantis e para o reconhecimento das múltiplas formas de aprender e se expressar.

Portanto, os projetos pedagógicos na Educação Infantil, quando fundamentados em uma intencionalidade clara e em princípios teóricos consistentes, configuram-se como uma potente estratégia de organização do trabalho educativo. Eles promovem aprendizagens significativas, fortalecem o protagonismo infantil e criam bases sólidas para o desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo em que abrem espaço para a participação das famílias e para a construção coletiva do processo educativo.

A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A parceria entre família e escola na Educação Infantil constitui um dos pilares para a efetivação de práticas pedagógicas que respeitem os direitos das crianças e promovam seu desenvolvimento integral. A criança transita entre diferentes contextos educativos, sendo a família o primeiro espaço de socialização e a escola um ambiente complementar, responsável por ampliar experiências, relações e aprendizagens.

Dessa forma, a articulação entre esses dois contextos torna-se essencial para garantir a continuidade e a coerência do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza que as instituições de Educação Infantil devem “estabelecer e fortalecer vínculos com as famílias, reconhecendo-as como parceiras no processo educativo” (BRASIL, 2017, p. 36). Tal orientação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a escuta e o acolhimento das famílias, superando modelos tradicionais marcados por relações hierarquizadas e pouco participativas. Nesse sentido, a parceria não se restringe à comunicação de informações, mas envolve a construção coletiva de ações educativas.

Do ponto de vista teórico, a participação das famílias na escola está diretamente relacionada aos princípios da gestão democrática. Paro (2016, p. 72) afirma que “a presença da família na escola é condição fundamental para a democratização da gestão e para a melhoria da qualidade do ensino”. Na Educação Infantil, essa participação assume características próprias, uma vez que envolve dimensões afetivas, de cuidado e de formação integral, exigindo sensibilidade e abertura por parte da instituição educativa.

Kramer (2006) ressalta que a relação entre família e escola deve ser pautada no respeito às diferenças e no reconhecimento dos saberes familiares. Segundo a autora, “educar crianças pequenas implica compreender que família e escola possuem funções distintas, mas igualmente importantes, que se complementam no processo educativo” (KRAMER, 2006, p. 83). Assim, a escola deve evitar posturas normativas ou julgadoras, buscando construir uma relação baseada na confiança mútua.

Além disso, a parceria entre família e escola contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos das crianças, favorecendo sua segurança emocional e seu bem-estar. Wallon (1975) destaca que o desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pelas relações afetivas estabelecidas nos diferentes contextos de convivência. Quando família e escola dialogam e compartilham responsabilidades, a criança percebe coerência entre os espaços que frequenta, o que potencializa sua adaptação, autonomia e participação.

Portanto, a parceria entre família e escola na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, construído cotidianamente por meio de práticas pedagógicas intencionais, escuta sensível e diálogo permanente. Ao fortalecer essa relação, a escola contribui para uma educação mais humanizada, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

Os projetos pedagógicos na Educação Infantil configuram-se como importantes dispositivos de mediação entre escola e família, pois criam possibilidades concretas de participação das famílias no cotidiano educativo. Ao serem planejados de forma intencional e contextualizada, os projetos ampliam os canais de diálogo e envolvimento, superando práticas restritas à comunicação formal ou a encontros pontuais. Dessa maneira, a participação das famílias passa a integrar o processo pedagógico, fortalecendo a corresponsabilidade educativa.

A concepção de participação defendida por Malaguzzi (1999) vai além do apoio logístico ou da presença ocasional na escola. Para o autor, “a participação das famílias é um elemento essencial da pedagogia, pois garante a construção de significados compartilhados entre crianças, educadores e comunidade” (MALAGUZZI, 1999, p. 76). Nesse sentido, os projetos pedagógicos permitem que as famílias contribuam com saberes, experiências culturais e histórias de vida, enriquecendo as vivências das crianças e valorizando a diversidade sociocultural.

Os projetos favorecem diferentes formas de participação familiar, como o envio de materiais, a realização de pesquisas junto às crianças, a colaboração em atividades coletivas e o compartilhamento de experiências relacionadas ao tema do projeto. Rinaldi (2012, p. 54) destaca que “quando as famílias participam ativamente, o processo educativo se torna mais transparente, dialógico e significativo”. Essa transparência contribui para que as famílias compreendam os objetivos pedagógicos e reconheçam o valor das experiências vividas pelas crianças na escola.

Além disso, os projetos pedagógicos possibilitam à escola reconhecer e legitimar os saberes das famílias, rompendo com visões hierárquicas que colocam o conhecimento escolar como superior ao conhecimento popular. Para Freire (1996, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, princípios que se materializam no trabalho por projetos.

A participação das famílias nos projetos pedagógicos também contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos e do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Quando a família se sente acolhida e convidada a participar, a escola se torna um espaço mais democrático e inclusivo. Segundo Paro (2016, p. 74), “a participação efetiva da comunidade escolar é condição para que a escola cumpra sua função social de forma plena”. Assim, os projetos pedagógicos atuam como instrumentos que aproximam escola e família, promovendo relações mais horizontais e colaborativas.

Portanto, ao serem concebidos como estratégias de participação, os projetos pedagógicos fortalecem a parceria entre família e escola, ampliam as possibilidades educativas e contribuem para a construção de uma Educação Infantil comprometida com a democracia, o diálogo e o desenvolvimento integral das crianças.

CONTRIBUIÇÕES DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A parceria entre família e escola, mediada por projetos pedagógicos, exerce impacto significativo no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Essa articulação possibilita a construção de um ambiente educativo coerente, no qual as experiências vividas nos diferentes contextos de socialização se complementam e se fortalecem. O desenvolvimento integral, entendido como a integração dos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais, é favorecido quando família e escola compartilham responsabilidades e objetivos educativos.

Do ponto de vista do desenvolvimento emocional, a presença de uma relação harmoniosa entre família e escola contribui para a segurança afetiva da criança. Wallon (1975, p. 135) afirma que “a afetividade é o eixo central do desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a inteligência e a socialização”. Quando a criança percebe que os adultos de referência dialogam e cooperam, sente-se mais segura para explorar o ambiente, estabelecer relações e participar ativamente das propostas pedagógicas.

Sob a perspectiva sociocultural, Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais. Para o autor, “é na relação com o outro que a criança se apropria dos conhecimentos e das formas culturais de pensar e agir” (VYGOTSKY, 1991, p. 89). Nesse sentido, a parceria família–escola amplia as oportunidades de interação significativa, favorecendo a construção de aprendizagens que extrapolam o espaço escolar e se estendem ao contexto familiar.

Os projetos pedagógicos desempenham papel fundamental nesse processo ao promoverem a continuidade das aprendizagens entre escola e família. Quando as famílias participam dos projetos, as crianças reconhecem sentido nas experiências propostas, pois estas dialogam com sua realidade cotidiana. Barbosa e Horn (2008, p. 47) afirmam que “a aprendizagem se torna mais significativa quando a criança percebe que o que vive na escola está conectado à sua vida fora dela”. Essa conexão fortalece o protagonismo infantil e estimula a autonomia.

Além disso, a parceria entre família e escola contribui para a construção da identidade e da autoestima das crianças. Ao terem suas histórias, culturas e saberes familiares valorizados nos projetos pedagógicos, as crianças sentem-se reconhecidas e pertencentes à comunidade escolar. Para Kramer (2006, p. 88), “o reconhecimento das singularidades das crianças e de suas famílias é condição para uma educação que respeite a diversidade e promova a inclusão”.

Portanto, a parceria família–escola, articulada por meio de projetos pedagógicos, revela-se como um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Ao promover vínculos afetivos, aprendizagens significativas e a valorização das identidades, essa parceria reafirma o compromisso da escola com uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou a relevância dos projetos pedagógicos como estratégia fundamental para o fortalecimento da parceria entre família e escola na Educação Infantil. Ao longo do estudo, foi possível compreender que o trabalho pedagógico por projetos favorece práticas educativas mais intencionais, participativas e contextualizadas, nas quais a criança é reconhecida como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, os projetos pedagógicos configuram-se como instrumentos que articulam o cuidar e o educar, promovendo experiências significativas e coerentes com os princípios da Educação Infantil.

A análise teórica demonstrou que a parceria entre família e escola não deve ser compreendida como uma ação pontual, mas como um processo contínuo de diálogo, escuta e corresponsabilidade. Quando mediada por projetos pedagógicos, essa relação se fortalece, permitindo a valorização dos saberes familiares, o respeito à diversidade sociocultural e a construção de vínculos afetivos essenciais ao desenvolvimento integral das crianças. Observou-se que a participação das famílias nos projetos amplia as possibilidades educativas, favorecendo a continuidade das aprendizagens para além do espaço escolar.

Destaca-se, ainda, que a atuação docente assume papel central nesse processo, exigindo planejamento, intencionalidade e postura reflexiva. O educador, ao organizar projetos pedagógicos que incluam as famílias, contribui para a consolidação de uma prática educativa democrática e inclusiva, alinhada às orientações dos documentos oficiais e aos pressupostos teóricos da Educação Infantil. Tal postura fortalece o sentimento de pertencimento das famílias à comunidade escolar e promove maior transparência nas ações pedagógicas.

Por fim, conclui-se que os projetos pedagógicos representam uma potente ferramenta para a construção de uma Educação Infantil de qualidade social, comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e com a participação efetiva das famílias. Espera-se que este estudo contribua para reflexões e práticas pedagógicas que valorizem a parceria família–escola como princípio estruturante do trabalho educativo, incentivando novas pesquisas e experiências que aprofundem essa temática no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, D. R.; HORN, L. M. A educação infantil e as práticas pedagógicas: possibilidades e desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, F. A prática pedagógica na educação infantil: conceitos e métodos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KRAMER, S. Gestão democrática na educação: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2006.
- MALAGUZZI, L. Loris Malaguzzi e a pedagogia da escuta: contribuições para a educação infantil. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- PARO, V. H. A escola e a participação da família: uma análise da relação entre escola e comunidade. São Paulo: Cortez, 2016.
- RINALDI, C. A infância e os direitos da criança: uma abordagem pedagógica. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, H. A evolução psicológica da criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1975.

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA SUPERAR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

AUTOR: ADEMIR ROBERTO SILVA

RESUMO

Este artigo aborda a gamificação como estratégia pedagógica para superar dificuldades de aprendizagem em Matemática, considerando os desafios enfrentados por estudantes no processo de construção do pensamento lógico-matemático. O objetivo do estudo é analisar de que forma a utilização de elementos de jogos no contexto educacional pode contribuir para o engajamento, a motivação e a melhoria do desempenho dos alunos em Matemática. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em produções acadêmicas que discutem metodologias ativas, ensino da Matemática e práticas pedagógicas inovadoras. A análise dos estudos selecionados evidencia que a gamificação favorece a participação ativa dos estudantes, estimula o raciocínio lógico, promove a aprendizagem significativa e reduz a resistência e a ansiedade frequentemente associadas à disciplina. Observa-se que o uso de desafios, pontuações, feedbacks imediatos e atividades lúdicas contribui para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e acessível, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Os resultados indicam que a gamificação, quando planejada de forma intencional e alinhada aos objetivos pedagógicos, possibilita a ressignificação do ensino da Matemática, transformando o erro em oportunidade de aprendizagem e fortalecendo a autonomia dos estudantes. Conclui-se que a gamificação se apresenta como uma estratégia pedagógica eficaz para enfrentar dificuldades de aprendizagem em Matemática, ao promover maior envolvimento dos alunos e favorecer a construção de conhecimentos de maneira mais significativa e contextualizada. Palavras-chave: Gamificação; Ensino de Matemática; Dificuldades de aprendizagem; Metodologias ativas; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article discusses gamification as a pedagogical strategy to overcome learning difficulties in Mathematics, considering the challenges faced by students in the development of logical-mathematical thinking. The aim of the study is to analyze how the use of game elements in educational contexts can contribute to student engagement, motivation, and improved performance in Mathematics.

The research is characterized as qualitative bibliographic research, based on academic studies addressing active methodologies, Mathematics teaching, and innovative pedagogical practices. The analysis of the selected studies indicates that gamification encourages active student participation, stimulates logical reasoning, promotes meaningful learning, and reduces resistance and anxiety often associated with the subject. It is observed that the use of challenges, scoring systems, immediate feedback, and playful activities makes the learning process more attractive and accessible, respecting different learning rhythms and styles. The results suggest that gamification, when intentionally planned and aligned with pedagogical objectives, enables the redefinition of Mathematics teaching, transforming errors into learning opportunities and strengthening student autonomy. It is concluded that gamification represents an effective pedagogical strategy for addressing learning difficulties in Mathematics by fostering student engagement and supporting the construction of knowledge in a more meaningful and contextualized way.

Keywords: Gamification; Mathematics teaching; Learning difficulties; Active methodologies; Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática tem sido historicamente marcado por desafios relacionados à aprendizagem, à motivação e ao engajamento dos estudantes. Em muitos contextos escolares, a disciplina é associada a sentimentos de ansiedade, medo e fracasso, o que contribui para o surgimento de dificuldades persistentes no processo de aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas tradicionais e buscar estratégias que tornem o ensino da Matemática mais significativo, atrativo e acessível. Nesse contexto, a gamificação surge como uma possibilidade metodológica inovadora, ao incorporar elementos dos jogos ao ambiente educacional.

A gamificação consiste na utilização de mecânicas, dinâmicas e elementos típicos dos jogos em contextos não lúdicos, com o objetivo de estimular a motivação, o envolvimento e a participação ativa dos sujeitos.



Para Deterding et al. (2011, p. 10), a gamificação refere-se ao “uso de elementos de design de jogos em contextos que não são jogos”. Quando aplicada ao ensino da Matemática, essa estratégia possibilita a criação de experiências de aprendizagem mais dinâmicas, favorecendo o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a construção do conhecimento de forma progressiva.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância educacional e social de enfrentar as dificuldades de aprendizagem em Matemática, que impactam diretamente o desempenho escolar e a trajetória acadêmica dos estudantes. Segundo Borin (1996, p. 9), “o fracasso em Matemática não está necessariamente ligado à incapacidade do aluno, mas à forma como o conteúdo é apresentado”. Dessa forma, a gamificação apresenta-se como uma alternativa pedagógica capaz de transformar o erro em oportunidade de aprendizagem e de promover um ambiente mais acolhedor e estimulante. Do ponto de vista científico, o estudo da gamificação no ensino da Matemática contribui para o aprofundamento das discussões sobre metodologias ativas e inovação pedagógica. Moran (2018, p. 41) afirma que “as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, tornando-o protagonista de sua formação”. A gamificação, ao estimular a autonomia, a colaboração e o feedback contínuo, dialoga diretamente com essa perspectiva, favorecendo aprendizagens mais significativas.

Além disso, a relevância social do tema está relacionada à necessidade de promover equidade no acesso ao conhecimento matemático, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Para Kishimoto (2011, p. 38), “o jogo favorece a aprendizagem ao permitir que a criança aprenda de forma prazerosa, significativa e contextualizada”. Embora o jogo não resolva, por si só, todas as dificuldades, sua utilização planejada e intencional pode contribuir para a superação de obstáculos cognitivos e emocionais no ensino da Matemática.

O objetivo geral deste artigo é analisar a gamificação como estratégia pedagógica para superar dificuldades de aprendizagem em Matemática. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir os fundamentos da gamificação no contexto educacional; refletir sobre suas contribuições para o engajamento.

DESENVOLVIMENTO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: DESAFIOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS

As dificuldades de aprendizagem em Matemática constituem um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais ao longo da história. A disciplina, frequentemente marcada por um ensino tradicional baseado na memorização de regras, fórmulas e procedimentos mecânicos, tem contribuído para a construção de uma imagem negativa da Matemática entre os estudantes. Esse cenário favorece o desinteresse, a insegurança e, em muitos casos, o fracasso escolar. Segundo Borin (1996, p. 9), “o fracasso em Matemática não está necessariamente ligado à incapacidade do aluno, mas à forma como o conteúdo é apresentado”, evidenciando que as dificuldades de aprendizagem estão diretamente relacionadas às práticas pedagógicas adotadas.

Historicamente, o ensino da Matemática priorizou a transmissão de conteúdos de forma abstrata e descontextualizada, afastando-se da realidade dos alunos. Tal abordagem contribui para que muitos estudantes não consigam atribuir sentido aos conhecimentos matemáticos, o que dificulta a aprendizagem. Para D'Ambrosio (2001, p. 58), “a Matemática escolar, quando desvinculada da realidade sociocultural do aluno, torna-se um conhecimento distante e pouco significativo”. Essa desconexão reforça a percepção de que a Matemática é inacessível, fortalecendo barreiras cognitivas e emocionais.

Outro aspecto relevante relacionado às dificuldades de aprendizagem em Matemática é a ansiedade matemática, caracterizada por sentimentos de medo, tensão e bloqueio diante de situações que envolvem números e cálculos. Esses fatores emocionais interferem diretamente no desempenho dos estudantes. Cury (2007, p. 32) afirma que “o ensino excessivamente formal e rígido contribui para o desenvolvimento de atitudes negativas em relação à Matemática”.

Assim, práticas pedagógicas que não consideram os aspectos afetivos do processo de aprendizagem tendem a intensificar as dificuldades já existentes.

Além disso, a avaliação tradicional, centrada apenas no resultado final e na punição do erro, reforça o sentimento de fracasso. Luckesi (2011, p. 103) destaca que “o erro é parte constitutiva do processo de aprendizagem e deve ser compreendido como um indicador do caminho percorrido pelo aprendiz”. Quando o erro é tratado apenas como falha, o aluno tende a evitar desafios, limitando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se imprescindível repensar o ensino da Matemática a partir de metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes, a resolução de problemas e a contextualização dos conteúdos. Zabala (1998, p. 87) afirma que “ensinar não é transmitir conhecimentos prontos, mas criar condições para que o aluno construa suas aprendizagens”. Essa concepção exige do professor uma postura mediadora, capaz de propor situações desafiadoras e significativas.

Nesse contexto, as dificuldades de aprendizagem em Matemática não devem ser compreendidas como limitações individuais, mas como resultado de um conjunto de fatores que envolvem aspectos metodológicos, emocionais e socioculturais. Reconhecer essa complexidade é fundamental para a adoção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes. A superação dessas dificuldades passa, portanto, pela resignificação do ensino da Matemática, incorporando práticas que despertem o interesse, a motivação e o engajamento dos estudantes.

Dessa forma, discutir metodologias inovadoras, como a gamificação, torna-se relevante, pois essas estratégias possibilitam transformar a experiência de aprendizagem, promovendo um ambiente mais acolhedor, dinâmico e favorável ao desenvolvimento do pensamento matemático. Ao compreender as dificuldades de aprendizagem como um desafio pedagógico coletivo, abre-se espaço para práticas educativas que valorizem o processo, o erro, a interação e a construção significativa do conhecimento matemático.

A gamificação no contexto educacional emerge como uma estratégia pedagógica que busca responder às demandas contemporâneas por metodologias mais dinâmicas, participativas e centradas no estudante. Diferentemente do uso de jogos prontos, a gamificação consiste na incorporação de elementos característicos dos jogos em ambientes de aprendizagem, com o objetivo de potencializar o engajamento, a motivação e a participação ativa dos alunos. Deterding et al. (2011, p. 10) definem gamificação como o “uso de elementos de design de jogos em contextos que não são jogos”, destacando seu caráter metodológico e intencional.

No campo educacional, a gamificação dialoga diretamente com as teorias construtivistas e socioconstrutivistas da aprendizagem, ao compreender o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão passiva de conteúdos e propõe experiências de aprendizagem fundamentadas em desafios, metas claras, feedbacks constantes e progressão gradual. Para Moran (2018, p. 41), “as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo educativo, tornando-o protagonista da própria aprendizagem”, perspectiva que se alinha aos princípios da gamificação.

Os fundamentos teóricos da gamificação também se relacionam à motivação intrínseca e extrínseca. Elementos como recompensas simbólicas, pontuações e níveis atuam como estímulos iniciais, enquanto a superação de desafios e o sentimento de competência fortalecem a motivação interna. Segundo Huizinga (2014, p. 33), “o jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria, mas capaz de absorver intensamente o jogador”. Essa capacidade de envolvimento do jogo é apropriada pela gamificação para criar experiências educativas mais significativas.

No ambiente escolar, a gamificação favorece a aprendizagem por meio da experimentação, da tentativa e erro e da cooperação entre os estudantes.

Essa lógica contribui para a construção de um espaço educativo menos punitivo e mais investigativo. Para Vygotsky (1991, p. 89), “o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação”, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem a colaboração e o diálogo, características presentes em propostas gamificadas.

Outro aspecto relevante dos fundamentos da gamificação é o feedback imediato, que permite ao aluno acompanhar seu progresso e refletir sobre suas estratégias. Diferentemente da avaliação tradicional, centrada no resultado final, a gamificação valoriza o processo de aprendizagem. Luckesi (2011, p. 103) ressalta que “avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento, e não apenas verificar resultados”. Nesse sentido, a gamificação contribui para uma avaliação mais formativa e diagnóstica.

Entretanto, é fundamental destacar que a gamificação não se resume à aplicação de jogos ou à simples atribuição de pontos e recompensas. Sua eficácia depende do planejamento pedagógico e da clareza dos objetivos educacionais. Para Zabala (1998, p. 87), “ensinar exige intencionalidade e organização didática”, o que implica que os elementos lúdicos devem estar articulados aos conteúdos e às habilidades que se pretende desenvolver.

Assim, os fundamentos teóricos da gamificação no contexto educacional evidenciam seu potencial como estratégia metodológica inovadora, desde que utilizada de forma crítica e reflexiva. Ao integrar aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem, a gamificação contribui para a construção de ambientes educativos mais motivadores, inclusivos e alinhados às necessidades dos estudantes contemporâneos.

CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

A gamificação tem se destacado como uma estratégia pedagógica capaz de contribuir significativamente para a aprendizagem em Matemática, especialmente por promover maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos e reduzir a resistência historicamente associada à disciplina.

Ao incorporar elementos lúdicos ao processo educativo, a gamificação favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e desafiador, no qual o aluno assume papel ativo na resolução de problemas matemáticos.

Uma das principais contribuições da gamificação para a aprendizagem em Matemática está relacionada ao aumento da motivação e do engajamento. Muitos estudantes demonstram dificuldades em manter o interesse diante de propostas tradicionais, baseadas em exercícios repetitivos e abstrações pouco contextualizadas. Para Kishimoto (2011, p. 38), “o jogo cria uma situação de aprendizagem prazerosa, em que o aluno se envolve espontaneamente com o desafio proposto”. Ao transformar conteúdos matemáticos em missões, desafios ou fases, a gamificação torna a aprendizagem mais atrativa e significativa.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas. A Matemática exige que o estudante formule hipóteses, teste estratégias e reflita sobre os resultados obtidos. Nesse sentido, a lógica dos jogos favorece o pensamento estratégico e a tomada de decisões. Segundo Polya (2006, p. 15), “resolver um problema é encontrar um caminho onde inicialmente não se conhecia nenhum”. A gamificação cria situações-problema progressivas, permitindo que o aluno experimente diferentes caminhos até alcançar a solução, fortalecendo sua autonomia intelectual.

A gamificação também contribui para a ressignificação do erro no processo de aprendizagem matemática. Em propostas tradicionais, o erro costuma ser tratado como falha, gerando frustração e insegurança. Em ambientes gamificados, o erro é compreendido como parte natural do percurso, incentivando novas tentativas. Luckesi (2011, p. 103) afirma que “o erro é um indicador do processo de aprendizagem e não um elemento de punição”. O feedback imediato, característico da gamificação, permite que o estudante reflita sobre suas estratégias e avance gradativamente, sem medo de errar.

Além disso, a gamificação favorece a aprendizagem colaborativa, aspecto fundamental para a construção do conhecimento matemático.

Muitos jogos e dinâmicas gamificadas estimulam o trabalho em grupo, a troca de ideias e a cooperação entre os estudantes. Para Vygotsky (1991, p. 89), “o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social”. Nesse contexto, a gamificação cria oportunidades para que os alunos aprendam uns com os outros, ampliando sua zona de desenvolvimento e fortalecendo habilidades sociais.

Outro ponto importante diz respeito à contextualização dos conteúdos matemáticos. A gamificação permite que conceitos abstratos sejam apresentados de forma mais concreta e próxima da realidade dos alunos. De acordo com D'Ambrosio (2001, p. 58), “a Matemática ganha significado quando se relaciona com a vida e a cultura do estudante”. Ao situar os desafios matemáticos em narrativas, cenários ou situações do cotidiano, a gamificação contribui para a compreensão e a aplicação prática dos conhecimentos.

Por fim, destaca-se que as contribuições da gamificação para a aprendizagem em Matemática dependem diretamente da intencionalidade pedagógica do professor. Não se trata apenas de tornar a aula mais divertida, mas de planejar estratégias que articulem objetivos de aprendizagem, conteúdos e avaliações. Moran (2018, p. 41) ressalta que “o uso de metodologias ativas exige planejamento, acompanhamento e reflexão constante”. Assim, quando bem planejada, a gamificação revela-se uma potente aliada na promoção de aprendizagens significativas, no desenvolvimento do pensamento matemático e na superação de dificuldades de aprendizagem.

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA SUPERAR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

A gamificação apresenta-se como uma estratégia pedagógica eficaz para enfrentar as dificuldades de aprendizagem em Matemática, especialmente ao considerar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos nesse processo. Ao integrar elementos lúdicos ao ensino, essa abordagem contribui para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor, no qual os estudantes se sentem motivados a participar, experimentar e persistir diante dos desafios matemáticos.

Essa característica é particularmente relevante em um contexto em que a Matemática é frequentemente associada ao medo e à insegurança.

Um dos principais aportes da gamificação para a superação das dificuldades de aprendizagem está relacionado à redução da ansiedade matemática. Ao transformar o processo de aprendizagem em uma experiência mais leve e desafiadora, os estudantes passam a encarar os conteúdos com menor resistência. Para Cury (2007, p. 32), “o medo da Matemática está diretamente relacionado às experiências negativas vivenciadas no ambiente escolar”. Nesse sentido, a gamificação contribui para ressignificar essas experiências, favorecendo uma relação mais positiva com a disciplina.

Além disso, a gamificação respeita os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, oferecendo desafios graduais e possibilidades de avanço progressivo. Essa lógica permite que cada estudante avance conforme suas possibilidades, sem comparações punitivas. Segundo Zabala (1998, p. 87), “a diversidade de ritmos exige estratégias pedagógicas flexíveis, capazes de atender às necessidades individuais”. A gamificação, ao propor níveis e metas personalizadas, favorece essa flexibilidade, ampliando as chances de sucesso dos alunos.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento da autonomia e da autoconfiança dos estudantes. Ao perceberem que são capazes de superar desafios matemáticos, mesmo que gradualmente, os alunos passam a confiar mais em suas capacidades. Para Vygotsky (1991, p. 89), “o aprendizado ocorre quando o aluno é desafiado em sua zona de desenvolvimento proximal, com mediação adequada”. A gamificação atua como essa mediação, oferecendo suporte e desafios equilibrados, fundamentais para o avanço da aprendizagem.

A atuação do professor é elemento central nesse processo. Cabe ao docente planejar propostas gamificadas que estejam alinhadas aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos estudantes. Moran (2018, p. 41) destaca que “o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador da aprendizagem”.

Nesse contexto, o educador acompanha o progresso dos alunos, analisa os resultados e ajusta as estratégias conforme necessário, garantindo que a gamificação cumpra sua função pedagógica.

Além disso, a gamificação favorece uma avaliação mais formativa e processual, permitindo ao professor identificar dificuldades específicas e intervir de maneira mais assertiva. Luckesi (2011, p. 103) afirma que “avaliar é acompanhar o processo de aprendizagem, e não apenas verificar resultados”. Os feedbacks contínuos e as oportunidades de retomada presentes nas práticas gamificadas contribuem para uma avaliação mais justa e significativa.

Portanto, a gamificação, quando utilizada de forma planejada, crítica e intencional, configura-se como uma estratégia potente para superar dificuldades de aprendizagem em Matemática. Ao promover engajamento, reduzir a ansiedade, respeitar a diversidade de ritmos e fortalecer a autonomia dos estudantes, essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, motivadoras e comprometidas com a aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a gamificação como estratégia pedagógica para superar dificuldades de aprendizagem em Matemática, evidenciando seu potencial para transformar práticas educativas tradicionalmente marcadas pela rigidez metodológica e pela desmotivação discente. Ao longo do estudo, foi possível compreender que as dificuldades em Matemática não se restringem a fatores individuais dos estudantes, mas estão relacionadas a aspectos pedagógicos, emocionais e socioculturais que exigem intervenções intencionais e contextualizadas.

A discussão teórica demonstrou que a gamificação, ao incorporar elementos dos jogos ao processo de ensino-aprendizagem, favorece o engajamento, a motivação e a participação ativa dos alunos. Essa estratégia contribui para a ressignificação do erro, compreendendo-o como parte constitutiva do processo de aprendizagem, e para a redução da ansiedade frequentemente associada à Matemática. Observou-se que práticas gamificadas bem planejadas promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da autonomia dos estudantes, aspectos fundamentais para a aprendizagem matemática significativa.

Destaca-se, ainda, o papel central do professor na implementação da gamificação. A atuação docente, pautada no planejamento, na mediação e na avaliação formativa, é determinante para que os elementos lúdicos estejam alinhados aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos alunos. Nesse sentido, a gamificação não deve ser compreendida como mera estratégia de entretenimento, mas como uma abordagem metodológica que exige reflexão crítica e intencionalidade pedagógica. Por fim, conclui-se que a gamificação representa uma alternativa promissora para enfrentar os desafios do ensino da Matemática, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas, motivadoras e eficazes. Ao respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e promover ambientes educativos mais acolhedores, essa estratégia reforça o compromisso da escola com uma educação de qualidade, equitativa e significativa. Espera-se que este estudo incentive novas pesquisas e práticas pedagógicas que aprofundem o uso da gamificação no ensino da Matemática, ampliando suas contribuições para a superação das dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORIN, J. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de Matemática. São Paulo: IME-USP, 1996.
- CURY, H. N. Análise de erros em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. Tampere: ACM, 2011. p. 9–15.
- HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- POLYA, G. A arte de resolver problemas. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RESUMO

O presente artigo discute a relevância dos jogos e brincadeiras no ensino da Educação Física escolar, compreendendo-os como práticas pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Partindo da concepção de que o brincar constitui uma linguagem própria da infância e um importante mediador do processo educativo, o estudo tem como objetivo analisar as contribuições dos jogos e brincadeiras para as dimensões motora, cognitiva, social e afetiva dos alunos no contexto escolar. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções acadêmicas e referenciais teóricos que tratam do brincar, da cultura corporal do movimento e da Educação Física escolar. As discussões evidenciam que os jogos e brincadeiras favorecem a aprendizagem significativa, estimulam a cooperação, o respeito às regras, a criatividade e a interação social, além de possibilitarem a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades motoras. Observa-se que, quando planejadas de forma intencional, essas práticas contribuem para a construção de um ambiente inclusivo e democrático, superando concepções reducionistas da Educação Física centradas apenas no rendimento esportivo. Conclui-se que os jogos e brincadeiras, enquanto conteúdos pedagógicos da Educação Física, desempenham papel essencial na formação humana, promovendo experiências corporais que articulam ludicidade, aprendizagem e desenvolvimento, reafirmando o compromisso da escola com uma educação integral e significativa.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Física escolar; Jogos e brincadeiras; Cultura corporal; Ludicidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the relevance of games and play in the teaching of school Physical Education, understanding them as fundamental pedagogical practices for students' integral development. Based on the conception that play constitutes a language of childhood and an important mediator of the educational process, the study aims to analyze the contributions of games and play to the motor, cognitive, social, and affective dimensions of students in the school context.

The methodology adopted is a qualitative bibliographic research, grounded in the analysis of academic studies and theoretical references related to play, body culture of movement, and school Physical Education. The discussions show that games and play promote meaningful learning, encourage cooperation, respect for rules, creativity, and social interaction, and enable the participation of all students, regardless of their motor skills. It is observed that, when intentionally planned, these practices contribute to the construction of an inclusive and democratic environment, overcoming reductionist conceptions of Physical Education focused solely on sports performance. It is concluded that games and play, as pedagogical contents of Physical Education, play an essential role in human formation, promoting bodily experiences that articulate playfulness, learning, and development.

KEYWORDS

School Physical Education; Games and play; Body culture; Playfulness; Learning.

INTRODUÇÃO

Os jogos e brincadeiras ocupam lugar central na Educação Física escolar, especialmente por constituírem práticas corporais que articulam movimento, ludicidade e aprendizagem. Ao longo da história da Educação Física, essas manifestações assumiram diferentes significados, ora sendo valorizadas como estratégias pedagógicas, ora sendo relegadas a um papel secundário frente à predominância de modelos esportivizados e tecnicistas. No contexto educacional contemporâneo, no entanto, os jogos e brincadeiras têm sido reconhecidos como conteúdos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo não apenas para o aprimoramento motor, mas também para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural.

O brincar é compreendido como uma linguagem própria da infância e uma forma privilegiada de interação com o mundo. Segundo Kishimoto (2011, p. 24), “o brincar favorece a construção do conhecimento, pois permite à criança experimentar, criar, imaginar e socializar”.

Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o lúdico como elemento constitutivo do processo educativo. Na Educação Física escolar, os jogos e brincadeiras possibilitam experiências corporais significativas, nas quais os alunos aprendem por meio da ação, da interação e da vivência coletiva.

Ao tratar os jogos e brincadeiras como conteúdos pedagógicos, a Educação Física amplia sua função formativa, afastando-se de uma visão restrita ao rendimento físico ou à execução técnica de movimentos. Para Bracht (1999, p. 73), “a Educação Física escolar deve proporcionar aos alunos o acesso crítico à cultura corporal do movimento”. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras são compreendidos como manifestações culturais que expressam valores, regras, significados e formas de organização social, permitindo aos estudantes refletirem sobre as relações estabelecidas durante as práticas corporais.

A diversidade presente no ambiente escolar torna ainda mais relevante o uso pedagógico dos jogos e brincadeiras. Essas práticas favorecem a participação de todos os alunos, respeitando diferentes ritmos, habilidades e experiências corporais. Conforme destaca Freire (1996, p. 58), “ensinar exige respeito à autonomia do educando”, o que implica reconhecer as singularidades de cada estudante. Assim, quando planejados de forma intencional, os jogos e brincadeiras contribuem para a construção de um ambiente inclusivo, pautado na cooperação, no diálogo e no respeito mútuo.

Documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a importância dos jogos e brincadeiras no ensino da Educação Física, ao incluí-los entre os conteúdos estruturantes da cultura corporal do movimento. A BNCC destaca que as práticas corporais devem promover experiências significativas, garantindo a participação de todos os estudantes e valorizando o caráter lúdico do aprender. Essa orientação exige do professor uma postura reflexiva e intencional, capaz de articular objetivos pedagógicos, conteúdos e metodologias adequadas às diferentes etapas da escolarização.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir os jogos e brincadeiras no ensino da Educação Física escolar a partir de uma abordagem pedagógica, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de práticas educativas mais inclusivas e significativas.

A relevância do estudo reside na necessidade de reafirmar o brincar como elemento central da Educação Física escolar, reconhecendo seu potencial formativo e seu papel na promoção de aprendizagens que integram corpo, movimento e educação.

DESENVOLVIMENTO

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO EXPRESSÃO DA CULTURA CORPORAL

Os jogos e brincadeiras constituem manifestações significativas da cultura corporal do movimento, sendo práticas socialmente construídas e transmitidas ao longo das gerações. No contexto da Educação Física escolar, essas atividades devem ser compreendidas como conteúdos pedagógicos legítimos, capazes de promover aprendizagens que envolvem não apenas o corpo em movimento, mas também valores, normas e significados culturais. De acordo com Bracht (1999, p. 73), “a Educação Física escolar deve garantir o acesso dos alunos às diversas manifestações da cultura corporal, possibilitando sua compreensão e vivência de forma crítica”. Essa perspectiva rompe com a concepção de que os jogos e brincadeiras são apenas momentos recreativos, atribuindo-lhes um papel educativo fundamental.

A cultura corporal do movimento é formada por práticas que expressam modos de vida, relações sociais e concepções de corpo presentes em diferentes contextos históricos e culturais. Ao vivenciar jogos e brincadeiras, os alunos entram em contato com regras, papéis e formas de organização coletiva que refletem valores sociais mais amplos. Para Daolio (1995, p. 40), “o corpo é uma construção cultural, moldada pelas relações sociais e pelos significados atribuídos a ele”. Dessa forma, o brincar possibilita que os estudantes compreendam o corpo como expressão cultural e social, e não apenas como instrumento biológico.

No ambiente escolar, os jogos e brincadeiras favorecem experiências corporais diversificadas, ampliando o repertório cultural dos alunos. Ao participar dessas práticas, os estudantes têm a oportunidade de conhecer diferentes formas de jogar e brincar, desenvolvendo uma relação mais crítica e consciente com o movimento. Kishimoto (2011, p. 24) afirma que “o jogo é uma atividade significativa que favorece a socialização, a imaginação e a construção do conhecimento”. Assim, o brincar se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual o aluno aprende por meio da experimentação e da interação.

Além disso, os jogos e brincadeiras contribuem para a valorização da diversidade presente no ambiente escolar. Ao permitir diferentes formas de participação, essas práticas possibilitam que todos os alunos se envolvam, respeitando seus ritmos, habilidades e experiências corporais. Essa característica torna o brincar um potente instrumento de inclusão, rompendo com práticas excludentes baseadas na comparação e no desempenho. Conforme destaca Freire (1996, p. 58), “qualquer prática educativa que desconsidera a singularidade do educando compromete o sentido humano da educação”. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras, quando planejados de forma intencional, favorecem a construção de um ambiente pedagógico mais democrático e acolhedor.

A apropriação crítica dos jogos e brincadeiras também permite que os alunos reflitam sobre as relações estabelecidas durante as atividades, como cooperação, competição, respeito às regras e resolução de conflitos. Essas aprendizagens são fundamentais para a formação cidadã e para o desenvolvimento de atitudes éticas no convívio social. Para Betti (1994, p. 25), “a Educação Física deve contribuir para que o aluno compreenda o significado social das práticas corporais”. Assim, o brincar deixa de ser uma atividade espontânea e passa a ser um conteúdo educativo que promove reflexão e transformação.

Dessa forma, ao reconhecer os jogos e brincadeiras como expressões da cultura corporal do movimento, a Educação Física escolar reafirma seu compromisso com uma educação integral e significativa. Essas práticas, quando valorizadas pedagogicamente, contribuem para o desenvolvimento físico, social e cultural dos estudantes, fortalecendo o papel da Educação Física como espaço de aprendizagem, inclusão e formação humana.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Os jogos e brincadeiras exercem papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, uma vez que envolvem simultaneamente aspectos motores, cognitivos, sociais, afetivos e culturais. Na Educação Física escolar, essas práticas configuram-se como importantes mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o aluno aprenda por meio da ação, da interação e da vivência coletiva.

Conforme destaca Kishimoto (2011, p. 24), “o brincar favorece o desenvolvimento integral da criança, pois mobiliza diferentes capacidades de forma articulada”. Essa afirmação reforça a importância de inserir os jogos e brincadeiras de maneira intencional no planejamento pedagógico.

No que se refere ao desenvolvimento motor, os jogos e brincadeiras contribuem para o aprimoramento da coordenação, do equilíbrio, da agilidade e da consciência corporal. Ao se movimentar em diferentes situações lúdicas, o aluno amplia suas possibilidades de ação e desenvolve maior domínio do próprio corpo. Para Gallahue e Ozmun (2005, p. 63), “o desenvolvimento motor ocorre de forma progressiva, sendo influenciado pelas experiências vivenciadas pela criança em contextos variados”. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras oferecem múltiplas oportunidades de movimento, fundamentais para o desenvolvimento físico saudável.

No âmbito cognitivo, o brincar estimula a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a tomada de decisões. Durante os jogos, os alunos precisam compreender regras, planejar estratégias e adaptar suas ações conforme as situações apresentadas. Piaget (1976, p. 160) afirma que “o jogo constitui uma forma de assimilação da realidade, permitindo à criança reconstruir o mundo à sua maneira”. Assim, o brincar favorece a construção do conhecimento de forma ativa e significativa.

As contribuições dos jogos e brincadeiras também se estendem ao desenvolvimento social e afetivo. Ao participar de atividades coletivas, os alunos aprendem a conviver, cooperar, respeitar regras e lidar com frustrações e conquistas. Vygotsky (1998, p. 122) ressalta que “no brincar, a criança aprende a agir em um nível mais elevado do que na vida cotidiana, internalizando normas e papéis sociais”. Dessa forma, o brincar possibilita a internalização de valores fundamentais para a convivência social.

Além disso, os jogos e brincadeiras favorecem a inclusão e o respeito às diferenças, pois permitem diferentes formas de participação e expressão corporal. Ao valorizar o processo e não apenas o resultado, a Educação Física escolar contribui para a construção da autoestima e da autoconfiança dos estudantes. Freire (1996, p. 58) destaca que “ensinar exige respeito à autonomia do educando”, o que implica reconhecer seus limites e potencialidades. Nesse sentido, o brincar torna-se um instrumento pedagógico capaz de promover a participação de todos, independentemente de suas habilidades motoras.

Por fim, os jogos e brincadeiras possibilitam a integração entre corpo, emoção e pensamento, promovendo aprendizagens que extrapolam o espaço da aula de Educação Física.

Ao vivenciar experiências lúdicas significativas, os alunos constroem conhecimentos, valores e atitudes que contribuem para sua formação humana e cidadã. Assim, os jogos e brincadeiras, enquanto conteúdos pedagógicos, reafirmam seu papel essencial na Educação Física escolar, consolidando-se como práticas educativas fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR

O professor de Educação Física desempenha papel central na mediação pedagógica dos jogos e brincadeiras no contexto escolar, sendo responsável por transformar o brincar em uma prática educativa intencional e significativa. Diferentemente de uma concepção espontaneísta, em que o jogo é visto apenas como passatempo, a abordagem pedagógica do brincar exige planejamento, objetivos claros e reflexão crítica sobre as experiências corporais vivenciadas pelos alunos. Conforme destaca Freire (1996, p. 25), “ensinar exige rigorosidade metódica”, o que implica organizar o brincar de modo que ele contribua efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

A mediação docente envolve a seleção e adaptação dos jogos e brincadeiras de acordo com a faixa etária, as características da turma e os objetivos pedagógicos estabelecidos. Ao considerar a diversidade de habilidades, ritmos e interesses dos estudantes, o professor promove práticas mais inclusivas e democráticas. Betti e Zuliani (2002, p. 75) afirmam que “o professor de Educação Física deve criar situações de aprendizagem que favoreçam a participação de todos, respeitando as diferenças individuais”. Essa postura contribui para a superação de práticas excludentes e para a valorização da diversidade presente no ambiente escolar.

Outro aspecto fundamental da mediação pedagógica refere-se à organização do ambiente e dos materiais utilizados nas aulas. O professor pode modificar regras, espaços e recursos de modo a ampliar as possibilidades de participação e de aprendizagem. Para Kunz (2006, p. 31), “uma Educação Física comprometida com a formação humana deve priorizar experiências corporais significativas, rompendo com modelos rígidos e seletivos”.

Dessa forma, o brincar passa a ser compreendido como um espaço de experimentação, cooperação e construção coletiva de saberes.

A atuação do professor também é determinante na mediação das relações sociais estabelecidas durante os jogos e brincadeiras. Conflitos, disputas e frustrações fazem parte dessas práticas e devem ser compreendidos como oportunidades educativas. Segundo Vygotsky (1998, p. 75), “o aprendizado ocorre por meio da interação social”, sendo o professor responsável por orientar essas interações de maneira positiva. Ao intervir de forma dialogada, o docente contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, respeito e cooperação.

A avaliação das aprendizagens constitui outro elemento importante da mediação pedagógica do brincar. Uma avaliação inclusiva deve considerar o envolvimento, o progresso e a participação dos alunos, e não apenas o desempenho técnico. Para Luckesi (2011, p. 102), “avaliar é um ato de acolhimento, não de exclusão”. Na Educação Física, isso significa valorizar o processo vivido pelos estudantes durante os jogos e brincadeiras, reconhecendo seus avanços individuais e coletivos.

Além disso, a formação inicial e continuada do professor de Educação Física é essencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem o brincar. Tardif (2002, p. 38) ressalta que “os saberes docentes se constroem na prática, na formação e na reflexão”. Assim, o professor que reflete criticamente sobre sua atuação tende a desenvolver propostas mais sensíveis à diversidade e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Dessa maneira, o professor de Educação Física, ao assumir seu papel de mediador pedagógico do brincar, contribui para transformar os jogos e brincadeiras em experiências educativas ricas e significativas. Sua atuação consciente e intencional reafirma o brincar como conteúdo pedagógico fundamental, capaz de promover aprendizagens integrais, relações sociais saudáveis e a formação de sujeitos críticos e participativos.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes fundamentais para a organização do currículo da Educação Básica no Brasil, orientando as práticas pedagógicas a partir de princípios como equidade, inclusão e formação integral dos estudantes. No âmbito da Educação Física, a BNCC reconhece os jogos e brincadeiras como conteúdos essenciais da cultura corporal do movimento, destacando seu papel na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito. Conforme o documento, “as práticas corporais devem possibilitar experiências que garantam a participação de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e contextos” (BRASIL, 2018, p. 213).

A BNCC propõe que os jogos e brincadeiras sejam trabalhados de forma progressiva ao longo das etapas da Educação Básica, respeitando as características do desenvolvimento infantil e juvenil. Essa orientação reforça a importância do brincar como linguagem e direito da criança, especialmente nos anos iniciais da escolarização. De acordo com o documento, “o caráter lúdico das práticas corporais deve ser preservado, favorecendo a curiosidade, a criatividade e o prazer em aprender” (BRASIL, 2018, p. 214). Assim, os jogos e brincadeiras deixam de ser compreendidos como atividades complementares e passam a ocupar lugar central no planejamento pedagógico da Educação Física.

Ao alinhar os jogos e brincadeiras às competências gerais da BNCC, a Educação Física contribui para o desenvolvimento de valores como empatia, cooperação, responsabilidade e respeito às diferenças. Essas competências evidenciam o compromisso da escola com a formação cidadã e com a construção de relações sociais mais justas. Para Bracht (1999, p. 73), “a Educação Física escolar, quando orientada por princípios críticos, contribui para a formação de sujeitos conscientes e participativos”. Dessa forma, o brincar assume um papel político-pedagógico, ao possibilitar reflexões sobre convivência, regras e organização coletiva.

A BNCC também enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade de corpos, ritmos e experiências dos estudantes. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras oferecem amplas possibilidades de adaptação, permitindo diferentes formas de participação e expressão corporal. Kunz (2006, p. 31) destaca que “uma Educação Física comprometida com a formação humana deve romper com modelos seletivos, valorizando experiências corporais acessíveis a todos”.

Essa concepção dialoga diretamente com as orientações da BNCC, que propõe uma Educação Física democrática e inclusiva.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação das aprendizagens no contexto dos jogos e brincadeiras. A BNCC orienta que a avaliação seja contínua e formativa, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo. Para Luckesi (2011, p. 102), “avaliar é compreender o percurso do aluno para intervir pedagogicamente”. Assim, a avaliação na Educação Física deve considerar o envolvimento, a participação e o progresso dos alunos, evitando práticas classificatórias e excludentes. Dessa forma, ao trabalhar os jogos e brincadeiras à luz da BNCC, a Educação Física escolar reafirma seu compromisso com uma educação integral, inclusiva e significativa. Essas práticas, quando planejadas de forma intencional e fundamentadas nas diretrizes curriculares, contribuem para a formação de sujeitos críticos, cooperativos e conscientes de seu papel na sociedade, fortalecendo o brincar como elemento central do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras, enquanto conteúdos pedagógicos da Educação Física escolar, revelam-se fundamentais para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao longo deste artigo, foi possível evidenciar que o brincar vai além do caráter recreativo, configurando-se como uma prática educativa intencional, capaz de articular dimensões motoras, cognitivas, sociais, afetivas e culturais no processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão dos jogos e brincadeiras como expressões da cultura corporal do movimento permite reconhecer o corpo como construção social e histórica, ampliando o repertório cultural dos alunos e favorecendo uma relação mais crítica e consciente com o movimento. Nesse sentido, a Educação Física escolar assume um papel formativo que ultrapassa a lógica do desempenho e da competição, promovendo experiências corporais pautadas na cooperação, no respeito às regras e na valorização das diferenças.

Destacou-se, também, o papel central do professor de Educação Física na mediação pedagógica do brincar. Sua atuação intencional, reflexiva e sensível à diversidade é determinante para transformar os jogos e brincadeiras em situações de aprendizagem significativas. O planejamento pedagógico, a adaptação das atividades, a mediação das interações sociais e a avaliação formativa constituem elementos essenciais para a construção de práticas inclusivas e democráticas, que garantam a participação efetiva de todos os estudantes.

À luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular, foi possível constatar que os jogos e brincadeiras ocupam lugar de destaque no currículo da Educação Física, sendo reconhecidos como conteúdos estruturantes da cultura corporal do movimento. A BNCC reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o caráter lúdico do aprender, promovam a inclusão e contribuam para o desenvolvimento das competências necessárias à formação cidadã.

Conclui-se, portanto, que os jogos e brincadeiras desempenham papel essencial na Educação Física escolar, ao possibilitarem experiências educativas que integram corpo, movimento e aprendizagem. Ao valorizar o brincar como direito, linguagem e conteúdo pedagógico, a Educação Física contribui para a construção de uma escola mais democrática, humana e comprometida com a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente responsáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1994.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BRACHT, Valter. Educação física & aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1999.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

O INGRESSO NO BERÇÁRIO E A CONSTRUÇÃO DOS PRIMEIROS VÍNCULOS EDUCATIVOS

AUTOR: IRENE FREIRES DE MAGALHÃES

RESUMO

O ingresso no berçário representa um momento significativo na vida dos bebês e de suas famílias, caracterizando-se como a primeira experiência de separação do ambiente familiar e de inserção em um contexto educativo coletivo. Nesse cenário, o acolhimento assume papel central, pois é por meio dele que se iniciam a construção dos vínculos afetivos e a adaptação gradual da criança ao espaço escolar. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do acolhimento nos primeiros dias de ingresso no berçário, destacando sua relação com a segurança emocional, o bem-estar e o desenvolvimento integral dos bebês. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos da Educação Infantil que abordam o cuidado, a afetividade e o papel do educador na construção de vínculos. Os resultados apontam que práticas de acolhimento baseadas na escuta sensível, na observação atenta e na criação de rotinas previsíveis contribuem significativamente para a formação de vínculos educativos sólidos. Além disso, evidencia-se que a parceria com as famílias é essencial para favorecer a confiança mútua e a continuidade dos cuidados entre o lar e a instituição. Conclui-se que o acolhimento no berçário não deve ser compreendido apenas como um período de adaptação inicial, mas como uma prática pedagógica contínua, que reconhece o bebê como sujeito de direitos, competente e ativo em seu processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Acolhimento; Berçário; Vínculos afetivos; Educação Infantil; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

Entering daycare represents a significant moment in the lives of babies and their families, as it marks the first experience of separation from the family environment and inclusion in a collective educational context. In this process, welcoming practices play a central role, as they support the construction of affective bonds and the gradual adaptation of babies to the school environment. This article aims to discuss the importance of welcoming practices during the first days in daycare, highlighting their relationship with emotional security, well-being, and the integral development of babies.

The methodology is based on bibliographic research grounded in studies on Early Childhood Education, focusing on care, affectivity, and the educator's role in building bonds. The results indicate that welcoming practices based on sensitive listening, careful observation, and predictable routines significantly contribute to the formation of strong educational bonds. Furthermore, partnership with families is essential to foster trust and continuity of care between home and school. It is concluded that welcoming in daycare should not be understood merely as an initial adaptation period, but as an ongoing pedagogical practice that recognizes babies as active subjects with rights and competencies in their development process.

Keywords: Welcoming; Daycare; Affective bonds; Early Childhood Education; Integral development.

INTRODUÇÃO

O ingresso no berçário constitui um marco importante no desenvolvimento infantil, pois representa, para muitos bebês, a primeira experiência de separação do ambiente familiar e de inserção em um espaço coletivo de educação e cuidado. Esse momento inicial é permeado por emoções intensas, tanto para as crianças quanto para suas famílias, envolvendo inseguranças, expectativas e a necessidade de adaptação a novas rotinas, pessoas e ambientes. Diante disso, o acolhimento assume papel central no cotidiano das instituições de Educação Infantil, configurando-se como uma prática pedagógica essencial para a construção dos primeiros vínculos educativos.

Na Educação Infantil, especialmente no berçário, educar e cuidar são ações indissociáveis. O acolhimento, nesse contexto, ultrapassa a ideia de um período inicial de adaptação, sendo compreendido como um processo contínuo que se expressa nas interações diárias, na organização dos espaços, na previsibilidade das rotinas e na postura sensível dos educadores. É por meio dessas práticas que o bebê se sente seguro para explorar o ambiente, estabelecer relações de confiança e iniciar seu processo de desenvolvimento integral. Assim, o vínculo afetivo entre bebê e educador torna-se elemento estruturante do trabalho pedagógico, influenciando diretamente aspectos emocionais, cognitivos, sociais e motores.

A construção dos primeiros vínculos educativos no berçário está diretamente relacionada à qualidade das interações estabelecidas entre adultos e bebês.

A escuta sensível, a observação atenta e o respeito aos tempos individuais das crianças são fundamentais para que o acolhimento aconteça de forma efetiva. Ao reconhecer o bebê como sujeito de direitos, competente e ativo em seu processo de aprendizagem, a instituição educativa reafirma seu compromisso ético e pedagógico com uma infância respeitada e humanizada. Nesse sentido, o educador assume o papel de mediador das experiências, criando condições para que o bebê se sinta pertencente ao espaço escolar.

Outro aspecto relevante no processo de acolhimento diz respeito à parceria entre a instituição e as famílias. O diálogo constante, a troca de informações e o reconhecimento das especificidades de cada criança contribuem para a construção de uma relação de confiança mútua. Essa parceria favorece a continuidade dos cuidados entre o lar e o berçário, possibilitando que o bebê vivencie o ingresso na instituição de maneira mais tranquila e segura. A participação da família no processo de acolhimento fortalece os vínculos educativos e amplia o sentido de corresponsabilidade no desenvolvimento infantil.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo discutir o ingresso no berçário e a construção dos primeiros vínculos educativos, refletindo sobre a importância do acolhimento como prática pedagógica intencional. Busca-se evidenciar que o acolhimento, quando fundamentado em relações afetivas, escuta e respeito às singularidades dos bebês, contribui significativamente para o bem-estar, a permanência e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

O ACOLHIMENTO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O acolhimento na Educação Infantil, especialmente no contexto do berçário, deve ser compreendido como uma prática pedagógica contínua e intencional, que se manifesta desde o primeiro contato da criança com a instituição educativa e se estende ao longo de toda a sua permanência no espaço escolar.



Diferentemente de uma ação restrita aos primeiros dias de adaptação, o acolhimento constitui-se como um princípio orientador do trabalho pedagógico, articulando cuidado, educação e afetividade. Essa perspectiva reafirma a concepção da criança como sujeito de direitos, conforme preconizado pelas políticas públicas de Educação Infantil no Brasil.

Barbosa (2010) destaca que o acolhimento está diretamente relacionado à forma como a instituição organiza seus tempos, espaços e relações, promovendo experiências que respeitem as necessidades físicas, emocionais e sociais das crianças pequenas. Para a autora, “o acolhimento expressa-se na qualidade das interações cotidianas, na atenção aos gestos, ao choro e às expressões corporais das crianças” (Barbosa, 2010, p. 62). No berçário, onde os bebês ainda não se expressam verbalmente, essas manifestações tornam-se fundamentais para a compreensão de seus sentimentos e necessidades.

Nesse sentido, o acolhimento envolve uma postura ética do educador, baseada na escuta sensível e na observação atenta. Kramer (2009, p. 87) afirma que “acolher não é apenas receber a criança, mas garantir condições para que ela se sinta segura, respeitada e pertencente ao espaço educativo”. Essa segurança é construída a partir de relações estáveis, previsíveis e afetivas, que permitem ao bebê reconhecer o educador como uma figura de referência.

A organização do ambiente educativo também desempenha papel central no processo de acolhimento. Espaços planejados, com materiais acessíveis, iluminação adequada e possibilidade de movimento livre, contribuem para que o bebê explore o ambiente de forma segura e confiante. Conforme afirma Horn (2004, p. 45), “o espaço na Educação Infantil é um elemento pedagógico que comunica, acolhe e educa”. Dessa forma, o ambiente deixa de ser apenas um local físico e passa a integrar o currículo, favorecendo a adaptação e o bem-estar das crianças.

Além do espaço, a previsibilidade das rotinas é um aspecto essencial do acolhimento no berçário. Momentos como alimentação, higiene e descanso, quando realizados de forma respeitosa e individualizada, fortalecem o vínculo entre bebê e educador. Para Falk (2016), inspirada na abordagem Pikler, o cuidado é compreendido como um momento privilegiado de interação e aprendizagem.

A autora ressalta que “o cuidado de qualidade estabelece uma relação de confiança, na qual o bebê se sente seguro e valorizado” (Falk, 2016, p. 31).

Assim, o acolhimento no berçário articula-se às práticas de cuidado e educação, reforçando a indissociabilidade entre essas dimensões. Ao reconhecer o bebê como um sujeito ativo, competente e capaz de se comunicar por meio de diferentes linguagens, a instituição educativa reafirma seu compromisso com uma Educação Infantil humanizada e de qualidade. Desse modo, o acolhimento configura-se como base para a construção dos primeiros vínculos educativos, influenciando positivamente o desenvolvimento integral da criança e sua relação com o ambiente escolar.

VÍNCULO AFETIVO E SEGURANÇA EMOCIONAL NO INGRESSO AO BERÇÁRIO

O vínculo afetivo constitui um dos elementos centrais para a promoção da segurança emocional dos bebês no momento de ingresso ao berçário. Esse período é marcado por rupturas significativas na rotina da criança, especialmente pela separação das figuras de apego primárias, geralmente representadas pela família. Nesse contexto, a qualidade das relações estabelecidas com os educadores torna-se determinante para a adaptação e o bem-estar infantil. Conforme aponta Bowlby (1984, p. 33), “a segurança emocional da criança depende da existência de vínculos afetivos estáveis e confiáveis com os adultos que cuidam dela”.

No berçário, o educador assume gradualmente o papel de figura de referência, oferecendo ao bebê uma base segura para a exploração do ambiente. A teoria do apego, desenvolvida por Bowlby, evidencia que crianças que estabelecem vínculos seguros tendem a apresentar maior autonomia, confiança e capacidade de interação social. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento integral, uma vez que a segurança emocional favorece a curiosidade, a iniciativa e a disposição para aprender.



Wallon (1975) contribui para essa reflexão ao destacar a afetividade como eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Para o autor, “a emoção é a primeira forma de comunicação da criança com o meio social”, sendo responsável por organizar suas relações com o outro e com o mundo. No berçário, o choro, os gestos e as expressões corporais dos bebês devem ser compreendidos como formas legítimas de comunicação, que exigem do educador sensibilidade e disponibilidade emocional.

A construção do vínculo afetivo ocorre por meio das interações cotidianas, especialmente nos momentos de cuidado, como alimentação, higiene e sono. Esses momentos, quando realizados de maneira individualizada e respeitosa, tornam-se oportunidades privilegiadas para o fortalecimento da relação entre bebê e educador. Segundo Falk (2016, p. 29), “o cuidado atento e respeitoso cria uma atmosfera de confiança que sustenta o desenvolvimento emocional da criança”. Assim, o cuidado deixa de ser uma ação meramente técnica e assume caráter educativo e relacional.

Além disso, a constância dos adultos que acompanham o bebê é um fator decisivo para a segurança emocional. A presença de educadores de referência, que conhecem as rotinas, os hábitos e as necessidades individuais das crianças, contribui para a previsibilidade do cotidiano e para a construção de relações estáveis. De acordo com Rinaldi (2012), a continuidade das relações é fundamental para que a criança se sinta pertencente ao espaço educativo, reconhecendo-o como um ambiente seguro e acolhedor.

A segurança emocional proporcionada pelos vínculos afetivos impacta diretamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, sendo o outro um mediador essencial das experiências vividas pela criança. Nesse sentido, o vínculo estabelecido com o educador potencializa as aprendizagens, pois cria condições emocionais favoráveis para a exploração, a experimentação e a construção de significados.



Dessa forma, o vínculo afetivo no ingresso ao berçário deve ser compreendido como fundamento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao investir em relações baseadas no afeto, na escuta e no respeito às singularidades dos bebês, a instituição educativa promove a segurança emocional necessária para o desenvolvimento integral, reafirmando o acolhimento como eixo central do trabalho pedagógico no berçário.

O PAPEL DO EDUCADOR NA CONSTRUÇÃO DOS PRIMEIROS VÍNCULOS EDUCATIVOS

O educador do berçário desempenha papel fundamental na construção dos primeiros vínculos educativos, sendo o principal mediador das experiências vividas pelos bebês no contexto institucional. Sua atuação vai além do cuidado físico, envolvendo uma postura ética, sensível e intencional que reconhece o bebê como sujeito de direitos, ativo e competente desde o nascimento. No momento de ingresso ao berçário, essa atuação torna-se ainda mais significativa, pois é por meio da relação estabelecida com o educador que o bebê passa a construir confiança no ambiente escolar.

Freire (1996) destaca que a prática educativa deve estar fundamentada no respeito, no cuidado e na responsabilidade com o outro. Para o autor, “ensinar exige cuidado, compromisso e respeito aos saberes do educando” (Freire, 1996, p. 52). No berçário, esse princípio se manifesta na forma como o educador acolhe o bebê, responde ao seu choro, observa seus gestos e respeita seus tempos individuais. Essas atitudes comunicam à criança que ela é vista, ouvida e respeitada, favorecendo a construção do vínculo afetivo.

A observação atenta é uma das principais ferramentas do educador na Educação Infantil. Por meio dela, é possível compreender as necessidades, preferências e modos de expressão dos bebês, ajustando as intervenções pedagógicas de forma sensível e respeitosa. Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas, sendo o adulto um elemento central nesse processo.

Assim, o educador, ao observar e interpretar as ações do bebê, cria condições para experiências significativas que promovem o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização de rotinas previsíveis e flexíveis. A previsibilidade oferece segurança emocional ao bebê, permitindo que ele antecipe os acontecimentos do cotidiano e se sinta mais confiante no ambiente escolar. Segundo Barbosa (2010, p. 74), “a rotina na Educação Infantil não deve ser rígida, mas estruturante, pois organiza o tempo da criança e oferece segurança”. Cabe ao educador garantir que essas rotinas respeitem os ritmos individuais, especialmente no berçário, onde as necessidades variam significativamente entre as crianças.

A constância dos adultos de referência também é essencial para o fortalecimento dos vínculos educativos. A presença de educadores fixos, que acompanham o bebê ao longo do dia, favorece a construção de relações estáveis e de confiança. Falk (2016) ressalta que “a estabilidade das relações é condição fundamental para que o bebê se sinta seguro e confiante” (Falk, 2016, p. 34). Dessa forma, a organização institucional deve considerar a importância da continuidade dos vínculos, evitando trocas constantes de profissionais.

Além disso, o educador do berçário atua como mediador das interações entre os próprios bebês, promovendo situações de convivência e socialização. Wallon (1975) enfatiza que a criança se constitui nas relações com o outro, sendo a interação social elemento estruturante do desenvolvimento. Ao incentivar essas interações de forma cuidadosa e respeitosa, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece os vínculos educativos no coletivo.

Portanto, o papel do educador na construção dos primeiros vínculos educativos é central e insubstituível. Sua postura sensível, observadora e comprometida com o bem-estar dos bebês contribui para a criação de um ambiente acolhedor, seguro e propício ao desenvolvimento integral. Ao reconhecer o vínculo como eixo estruturante da prática pedagógica no berçário, o educador reafirma a indissociabilidade entre cuidar e educar, fundamento essencial da Educação Infantil.

A parceria entre a instituição de Educação Infantil e as famílias constitui um elemento fundamental no processo de acolhimento e na construção dos primeiros vínculos educativos no berçário. O ingresso do bebê na instituição representa uma mudança significativa na dinâmica familiar, marcada por sentimentos de insegurança, ansiedade e expectativa. Diante desse contexto, o estabelecimento de uma relação de confiança entre educadores e famílias torna-se condição essencial para promover o bem-estar da criança e favorecer sua adaptação ao ambiente escolar.

Segundo Oliveira (2011), a relação entre família e escola deve ser compreendida como uma ação de corresponsabilidade no cuidado e na educação da criança pequena. Para a autora, “quando a família confia na instituição e nos profissionais que ali atuam, a criança sente-se mais segura para estabelecer novos vínculos” (Oliveira, 2011, p. 98). Dessa forma, o acolhimento não se restringe ao bebê, mas se estende às famílias, que também precisam ser ouvidas, orientadas e respeitadas em suas especificidades culturais e emocionais.

O diálogo constante entre educadores e familiares possibilita a troca de informações relevantes sobre a rotina, os hábitos e as necessidades do bebê. Aspectos como horários de sono, alimentação, preferências e formas de consolo são fundamentais para que o educador possa oferecer um cuidado mais individualizado e coerente com a vivência da criança em seu contexto familiar. Para Rinaldi (2012, p. 45), “escutar as famílias é reconhecer que elas são portadoras de saberes essenciais sobre suas crianças”. Essa escuta qualificada fortalece a relação entre instituição e família, promovendo maior confiança e cooperação. Além do diálogo, a participação das famílias no processo de acolhimento contribui para a continuidade dos cuidados entre o lar e o berçário. A presença dos responsáveis nos primeiros dias, quando possível, pode favorecer a transição do bebê para o ambiente escolar, reduzindo a ansiedade e facilitando a construção do vínculo com o educador.

Barbosa (2010) ressalta que práticas de acolhimento compartilhadas com as famílias possibilitam uma adaptação mais gradual e respeitosa, considerando os tempos individuais de cada criança.

A comunicação clara e transparente também é um aspecto central dessa parceria. Informar as famílias sobre as rotinas, os objetivos pedagógicos e as práticas de cuidado desenvolvidas no berçário contribui para o fortalecimento da confiança institucional. Conforme afirma Kramer (2009, p. 112), “a confiança se constrói quando a família percebe que a instituição respeita a criança e atua de forma ética e comprometida”. Assim, reuniões, registros pedagógicos e conversas cotidianas tornam-se instrumentos importantes para consolidar essa relação.

É importante destacar que a parceria com as famílias deve ser construída de forma contínua, e não apenas no período inicial de ingresso ao berçário. O acompanhamento do desenvolvimento do bebê, a valorização das conquistas e o compartilhamento de desafios reforçam o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade. Essa relação colaborativa amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e fortalece os vínculos educativos estabelecidos no contexto institucional.

Portanto, a parceria entre família e instituição no processo de acolhimento no berçário configura-se como uma dimensão essencial do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Ao reconhecer as famílias como parceiras e protagonistas no desenvolvimento das crianças, a escola promove um acolhimento mais humano, respeitoso e eficaz, contribuindo para a construção de vínculos educativos sólidos e para o desenvolvimento integral dos bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso no berçário constitui um momento decisivo na trajetória educacional dos bebês, exigindo das instituições de Educação Infantil práticas pedagógicas sensíveis, éticas e intencionalmente planejadas. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o acolhimento não pode ser compreendido apenas como um período inicial de adaptação, mas como um princípio estruturante do trabalho pedagógico, que se estende ao cotidiano do berçário e orienta as relações estabelecidas entre bebês, educadores e famílias.



As reflexões apresentadas demonstram que a construção dos primeiros vínculos educativos está diretamente relacionada à qualidade das interações afetivas e à segurança emocional proporcionada no ambiente escolar. O vínculo afetivo, fundamentado na escuta sensível, na observação atenta e na estabilidade das relações, revela-se elemento essencial para o bem-estar e para o desenvolvimento integral dos bebês. Nesse sentido, o educador assume papel central como mediador das experiências, sendo responsável por criar condições que favoreçam a confiança, o pertencimento e a exploração do ambiente educativo.

Outro aspecto fundamental destacado neste estudo refere-se à parceria com as famílias, entendida como condição indispensável para um acolhimento efetivo. O diálogo constante, a troca de informações e o reconhecimento dos saberes familiares contribuem para a continuidade dos cuidados entre o lar e a instituição, fortalecendo os vínculos educativos e promovendo uma adaptação mais tranquila e respeitosa. A corresponsabilidade entre família e escola amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e reafirma o compromisso com uma Educação Infantil humanizada e inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que o acolhimento no berçário deve ser pensado como uma prática pedagógica contínua, que integra cuidado e educação de maneira indissociável. Ao reconhecer o bebê como sujeito de direitos, ativo e competente desde o nascimento, a instituição educativa contribui para a construção de experiências significativas e para o desenvolvimento pleno das crianças. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam subsidiar práticas pedagógicas mais conscientes e comprometidas com o respeito à infância, reforçando a importância do acolhimento e dos vínculos educativos como bases fundamentais da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOWLBY, John. Apego e perda: apego. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. v. 1.

-
- FALK, Judit (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. São Paulo: Autêntica, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. Campinas: Papirus, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1975.

ACOLHER AS FAMÍLIAS PARA EDUCAR AS CRIANÇAS: PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: CLÁUDIA RODRIGUES DOS SANTOS LEITE

RESUMO

O acolhimento das famílias na Educação Infantil constitui um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas colaborativas e para o desenvolvimento integral das crianças. A relação entre família e instituição educativa, quando pautada no diálogo, na escuta e no respeito mútuo, favorece a criação de vínculos de confiança e corresponsabilidade no processo educativo. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do acolhimento das famílias como estratégia pedagógica na Educação Infantil, destacando seu papel na promoção de práticas colaborativas que contribuam para o bem-estar, a aprendizagem e a permanência das crianças no espaço escolar. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos da área da Educação Infantil que abordam a participação da família, o acolhimento institucional e a construção de vínculos educativos. As discussões evidenciam que o envolvimento das famílias no cotidiano escolar fortalece a continuidade dos cuidados entre o lar e a escola, amplia a compreensão das necessidades e singularidades das crianças e favorece intervenções pedagógicas mais coerentes e significativas. Além disso, destaca-se que o acolhimento das famílias contribui para a humanização das práticas educativas, reconhecendo-as como parceiras e protagonistas no processo de educação infantil. Conclui-se que acolher as famílias é uma ação pedagógica contínua, que ultrapassa momentos pontuais de adaptação e se consolida como princípio ético e político da Educação Infantil, comprometido com a formação integral da criança e com a construção de uma escola democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Família; Acolhimento; Práticas colaborativas; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

Welcoming families in Early Childhood Education is a fundamental element for the construction of collaborative pedagogical practices and for the integral development of children. The relationship between families and educational institutions, when based on dialogue, listening, and mutual respect, fosters the creation of bonds of trust and shared responsibility in the educational process. This article aims to discuss the importance of welcoming families as a pedagogical strategy in Early Childhood Education, highlighting its role in promoting collaborative practices that contribute to children's well-being, learning, and permanence in the school environment.

The discussion indicates that family involvement in school life strengthens the continuity of care between home and school, broadens the understanding of children's needs and singularities, and supports more coherent and meaningful pedagogical interventions. It is concluded that welcoming families is an ongoing pedagogical action that goes beyond initial adaptation moments and is established as an ethical and political principle of Early Childhood Education, committed to children's integral formation and to the construction of a democratic and inclusive school.

Keywords: Early Childhood Education; Family; Welcoming; Collaborative practices; Integral development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil configura-se como a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, especialmente nos aspectos afetivo, social, cognitivo e cultural. Nesse contexto, a relação entre a instituição educativa e as famílias assume relevância central, uma vez que a criança pequena transita entre diferentes espaços de socialização que precisam dialogar entre si. O acolhimento das famílias, portanto, não pode ser entendido apenas como uma ação inicial ou administrativa, mas como uma prática pedagógica essencial para a construção de uma educação pautada na colaboração, no respeito e na corresponsabilidade.

O ingresso da criança na Educação Infantil representa um momento de mudanças significativas tanto para a criança quanto para sua família. Esse processo envolve sentimentos de insegurança, expectativas e, muitas vezes, rupturas na rotina familiar. Diante disso, o acolhimento das famílias torna-se condição indispensável para a criação de vínculos de confiança entre escola e responsáveis, possibilitando que a criança se sinta segura e pertencente ao espaço educativo. Quando a família percebe que a instituição respeita seus saberes, valores e modos de cuidado, tende a estabelecer uma relação mais próxima e colaborativa com a escola.



A concepção de práticas colaborativas na Educação Infantil está fundamentada na compreensão de que educar crianças pequenas é uma responsabilidade compartilhada. A instituição educativa, ao reconhecer a família como parceira no processo educativo, amplia suas possibilidades de intervenção pedagógica e fortalece o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o diálogo constante, a escuta sensível e a troca de informações sobre a criança constituem elementos fundamentais para a construção de uma prática pedagógica coerente com as necessidades e singularidades de cada criança.

O acolhimento das famílias também contribui para a humanização das relações no ambiente escolar. Ao promover espaços de escuta e participação, a escola reafirma seu compromisso ético com uma Educação Infantil democrática e inclusiva, na qual as famílias são reconhecidas como sujeitos ativos e protagonistas. Essa postura favorece a continuidade dos cuidados entre o lar e a instituição, reduzindo conflitos, fortalecendo vínculos e promovendo o bem-estar das crianças. Além disso, práticas acolhedoras direcionadas às famílias impactam positivamente a permanência e o engajamento das crianças no cotidiano escolar.

Dessa forma, discutir o acolhimento das famílias na Educação Infantil implica refletir sobre as práticas pedagógicas que sustentam a relação família-escola e sobre o papel da instituição educativa na construção de parcerias colaborativas. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do acolhimento das famílias como estratégia pedagógica na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e para a consolidação de práticas educativas mais humanizadas e participativas. Busca-se, assim, evidenciar que acolher as famílias é parte constitutiva do projeto pedagógico da Educação Infantil e elemento fundamental para a construção de uma educação comprometida com o cuidado, a aprendizagem e o respeito à infância.

DESENVOLVIMENTO

A FAMÍLIA COMO PRIMEIRO ESPAÇO EDUCATIVO DA CRIANÇA

A família constitui o primeiro e mais significativo espaço educativo da criança, sendo responsável pelas experiências iniciais que influenciam diretamente seu desenvolvimento integral. É no contexto familiar que a criança estabelece seus primeiros vínculos afetivos, aprende formas de comunicação, internaliza valores culturais e constrói referências que servirão de base para sua inserção em outros espaços sociais, como a Educação Infantil. Reconhecer a família como agente educativo implica compreender que a criança chega à instituição escolar trazendo consigo uma história, saberes e vivências que devem ser considerados no trabalho pedagógico.

Kramer (2009) enfatiza que a criança não se constitui de forma isolada, mas nas relações que estabelece com os sujeitos que a cercam. Para a autora, “a escola precisa reconhecer que a criança traz consigo experiências, valores e modos de viver construídos em seu contexto familiar” (Kramer, 2009, p. 43). Essa compreensão reforça a importância de valorizar os saberes familiares, evitando práticas que desconsiderem ou hierarquizem os conhecimentos produzidos fora do espaço escolar.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, os vínculos estabelecidos na família exercem papel central na formação emocional da criança. Bowlby (1984) destaca que as relações de apego construídas nos primeiros anos de vida influenciam a forma como a criança se relaciona consigo mesma, com os outros e com o ambiente. Segundo o autor, “as primeiras relações afetivas constituem a base da segurança emocional necessária para o desenvolvimento saudável” (Bowlby, 1984, p. 29). Assim, ao ingressar na Educação Infantil, a criança carrega consigo essas experiências afetivas, que devem ser reconhecidas e respeitadas pela instituição educativa.

A diversidade de configurações familiares presentes na sociedade contemporânea também exige um olhar sensível e inclusivo por parte da escola. Famílias monoparentais, extensas, reconstituídas, entre outras, possuem diferentes formas de organização, cuidado e educação.

Oliveira (2011) ressalta que “respeitar a diversidade familiar é condição fundamental para uma Educação Infantil democrática e inclusiva” (Oliveira, 2011, p. 89). Nesse sentido, cabe à instituição educativa acolher as famílias sem julgamentos, reconhecendo suas singularidades e construindo relações baseadas no respeito e na escuta.

A articulação entre família e escola possibilita uma compreensão mais ampla da criança, favorecendo intervenções pedagógicas mais coerentes com suas necessidades e potencialidades. Quando a escola estabelece um diálogo aberto com a família, amplia seu conhecimento sobre os hábitos, interesses e formas de comunicação da criança, fortalecendo o acompanhamento de seu desenvolvimento. Rinaldi (2012) destaca que “o encontro entre escola e família potencializa as experiências educativas, pois permite um olhar mais integral sobre a criança” (Rinaldi, 2012, p. 46). Portanto, compreender a família como primeiro espaço educativo da criança implica reconhecer sua centralidade no processo de desenvolvimento infantil e estabelecer práticas pedagógicas que valorizem essa parceria. Ao integrar os saberes familiares ao projeto pedagógico, a Educação Infantil fortalece os vínculos educativos, promove a continuidade dos cuidados e contribui para a construção de uma educação mais humanizada, democrática e comprometida com o respeito à infância.

O ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O acolhimento das famílias na Educação Infantil deve ser compreendido como uma prática pedagógica contínua, que ultrapassa momentos pontuais, como reuniões iniciais ou períodos de adaptação. Trata-se de uma postura institucional e ética que se manifesta nas interações cotidianas, na comunicação estabelecida e na forma como a escola reconhece as famílias como parceiras no processo educativo.

Ao acolher as famílias, a instituição educativa fortalece vínculos de confiança que impactam diretamente o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Segundo Oliveira (2011), a Educação Infantil tem como princípio a indissociabilidade entre educar e cuidar, o que implica considerar a família como corresponsável nesse processo. Para a autora, “acolher as famílias significa reconhecer seus saberes, suas práticas de cuidado e sua importância na constituição da criança” (Oliveira, 2011, p. 101). Dessa forma, o acolhimento deixa de ser uma ação meramente administrativa e passa a integrar o projeto pedagógico da instituição.

O diálogo é um dos principais instrumentos do acolhimento familiar. A escuta sensível das famílias possibilita que educadores compreendam as singularidades das crianças, como hábitos, rotinas, preferências e formas de comunicação. Kramer (2009, p. 112) afirma que “a relação entre escola e família se constrói no diálogo, na troca e no respeito mútuo”. Quando a escola se coloca disponível para ouvir as famílias, cria-se um ambiente favorável à cooperação e à construção de práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade da criança.

Além do diálogo, a transparência nas ações pedagógicas é essencial para o fortalecimento da relação entre família e escola. Compartilhar com as famílias os objetivos do trabalho educativo, as rotinas e as práticas desenvolvidas contribui para a construção da confiança institucional. Barbosa (2010) destaca que práticas de acolhimento fundamentadas na clareza e na comunicação fortalecem o sentimento de pertencimento das famílias ao espaço escolar. Essa confiança reflete-se diretamente na segurança emocional da criança, que percebe a relação harmoniosa entre os adultos que cuidam dela.

O acolhimento das famílias também envolve o reconhecimento de suas emoções e expectativas em relação à Educação Infantil. O ingresso da criança na instituição pode gerar sentimentos de insegurança, culpa ou medo, especialmente nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, Rinaldi (2012, p. 45) ressalta que “acolher as famílias é reconhecer suas fragilidades e construir com elas uma relação baseada na confiança e no respeito”.

Essa postura humaniza as relações e contribui para uma adaptação mais tranquila da criança ao ambiente escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito à continuidade do acolhimento ao longo do ano letivo. A prática pedagógica acolhedora não se encerra após o período inicial, mas deve ser permanente, acompanhando as diferentes fases do desenvolvimento infantil. Registros pedagógicos, reuniões periódicas e conversas informais constituem estratégias importantes para manter o vínculo com as famílias e fortalecer a parceria educativa.

Dessa forma, o acolhimento das famílias como prática pedagógica reafirma o compromisso da Educação Infantil com uma educação humanizada, democrática e inclusiva. Ao reconhecer as famílias como parceiras e protagonistas no processo educativo, a escola amplia suas possibilidades de atuação pedagógica e contribui para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo práticas colaborativas que sustentam a infância com respeito, cuidado e diálogo.

PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas colaborativas entre família e Educação Infantil constituem um dos pilares para a construção de uma proposta pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral da criança. A colaboração pressupõe diálogo, corresponsabilidade e participação ativa, superando concepções que restringem o papel da família a uma função meramente assistencial ou de apoio pontual. Na Educação Infantil, educar é uma ação compartilhada, que se fortalece quando escola e família atuam de forma articulada.

Segundo Rinaldi (2012), a colaboração com as famílias amplia as possibilidades educativas e contribui para a qualidade das experiências vividas pelas crianças. Para a autora, **“a escola que escuta as famílias constrói um projeto pedagógico mais rico, pois incorpora diferentes olhares sobre a criança”** (Rinaldi, 2012, p. 47). Essa escuta favorece a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades infantis e respeitosas à diversidade cultural.

A participação das famílias no cotidiano da Educação Infantil pode ocorrer de diferentes formas, não se limitando à presença física no espaço escolar.



Reuniões pedagógicas, momentos de conversa individual, registros compartilhados e projetos desenvolvidos em parceria são estratégias que fortalecem o vínculo entre escola e família. Kramer (2009, p. 115) destaca que “a participação das famílias precisa ser compreendida como um direito e não como uma obrigação”, reforçando a importância de práticas inclusivas que respeitem os tempos e possibilidades de cada contexto familiar.

As práticas colaborativas também favorecem a continuidade dos cuidados entre o lar e a instituição educativa. Quando há diálogo entre educadores e famílias, torna-se possível alinhar estratégias de cuidado, alimentação, sono e organização da rotina da criança, proporcionando maior segurança emocional. Oliveira (2011) afirma que “a coerência entre os cuidados oferecidos pela família e pela escola fortalece o desenvolvimento infantil” (Oliveira, 2011, p. 104). Essa articulação contribui para que a criança se sinta acolhida e compreendida em ambos os espaços.

Outro aspecto relevante das práticas colaborativas refere-se à construção de uma cultura de confiança e respeito mútuo. A confiança se estabelece quando a escola reconhece as famílias como parceiras legítimas e quando estas percebem que a instituição atua de forma ética e comprometida com o bem-estar da criança. Barbosa (2010) ressalta que relações colaborativas se constroem no cotidiano, por meio de atitudes simples, como a disponibilidade para ouvir, o respeito às diferenças e a clareza na comunicação.

As práticas colaborativas também possuem um caráter formativo, tanto para as famílias quanto para os profissionais da Educação Infantil. Ao dialogarem sobre o desenvolvimento das crianças, ambos os sujeitos ampliam seus conhecimentos e reflexões sobre a infância. Freire (1996) contribui para essa discussão ao afirmar que “ninguém educa ninguém sozinho, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1996, p. 67).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação se constrói coletivamente, a partir da troca de saberes e experiências.

Dessa forma, as práticas colaborativas entre família e Educação Infantil configuram-se como elementos essenciais para a consolidação de uma proposta pedagógica democrática, participativa e comprometida com o respeito à infância. Ao fortalecer o diálogo e a corresponsabilidade, a escola contribui para a construção de vínculos educativos sólidos, promovendo experiências significativas que sustentam o desenvolvimento integral das crianças.

IMPLICAÇÕES DO ACOLHIMENTO FAMILIAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O acolhimento das famílias na Educação Infantil exerce impacto direto e significativo no desenvolvimento integral das crianças, especialmente nos aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Quando a instituição educativa estabelece uma relação de confiança e parceria com as famílias, cria-se um ambiente mais seguro e coerente para a criança, favorecendo sua adaptação, permanência e participação no cotidiano escolar. A criança percebe a harmonia entre os contextos familiar e institucional, o que contribui para sua segurança emocional e para o fortalecimento dos vínculos educativos.

Wallon (1975) destaca que a afetividade ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, sendo a base para a construção da personalidade e das relações sociais. Para o autor, “a segurança emocional é condição indispensável para que a criança se desenvolva de forma equilibrada” (Wallon, 1975, p. 38). Nesse sentido, o acolhimento das famílias contribui para a criação de um clima afetivo positivo na instituição, refletindo diretamente no comportamento e nas interações das crianças.

A parceria entre família e escola também influencia os processos de aprendizagem. Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, mediadas por sujeitos mais experientes. Quando família e educadores compartilham informações e estratégias, ampliam as possibilidades de mediação, favorecendo experiências educativas mais significativas. Segundo o autor, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (Vygotsky, 1998, p. 90). Assim, o alinhamento entre os contextos educativos potencializa o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante refere-se à autonomia e à socialização das crianças. Quando se sentem seguras emocionalmente, as crianças tendem a explorar o ambiente, interagir com os pares e participar das propostas pedagógicas com maior confiança. Barbosa (2010) ressalta que ambientes acolhedores, que valorizam a parceria com as famílias, favorecem a construção da autonomia e do sentimento de pertencimento. A criança passa a reconhecer a escola como um espaço de cuidado, aprendizagem e convivência.

O acolhimento familiar também contribui para a identificação precoce de necessidades específicas das crianças. O diálogo constante com as famílias permite que educadores compreendam melhor os sinais, comportamentos e particularidades do desenvolvimento infantil. Oliveira (2011) afirma que “o acompanhamento do desenvolvimento da criança se fortalece quando família e escola compartilham informações e responsabilidades” (Oliveira, 2011, p. 107). Essa articulação possibilita intervenções pedagógicas mais adequadas e respeitosas.

Além disso, práticas de acolhimento às famílias contribuem para a construção de uma Educação Infantil mais inclusiva e democrática. Ao reconhecer a diversidade de contextos familiares e valorizar a participação dos responsáveis, a instituição educativa reafirma seu compromisso ético com o respeito às diferenças. Rinaldi (2012) destaca que “uma escola que dialoga com as famílias constrói uma pedagogia baseada na escuta e na participação” (Rinaldi, 2012, p. 52).

Portanto, as implicações do acolhimento familiar para o desenvolvimento infantil são amplas e profundas. Ao promover relações colaborativas entre família e Educação Infantil, a instituição contribui para o bem-estar, a aprendizagem e a formação integral das crianças. O acolhimento das famílias configura-se, assim, como um princípio pedagógico essencial, capaz de fortalecer os vínculos educativos e sustentar práticas que respeitam a infância em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que o acolhimento das famílias na Educação Infantil constitui um elemento central para a construção de práticas pedagógicas colaborativas e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Ao compreender a família como primeiro espaço educativo e reconhecê-la como parceira no processo de educar e cuidar, a instituição educativa amplia seu compromisso ético e pedagógico com uma educação mais humanizada, democrática e inclusiva.

As análises apresentadas demonstram que o acolhimento das famílias deve ser concebido como uma prática pedagógica contínua, que ultrapassa momentos iniciais de adaptação e se manifesta nas interações cotidianas, no diálogo constante e na escuta sensível. Quando a escola estabelece relações de confiança e corresponsabilidade com as famílias, cria-se um ambiente emocionalmente seguro para as crianças, favorecendo sua adaptação, permanência e participação ativa no cotidiano escolar.

Destacou-se, ainda, que as práticas colaborativas entre família e Educação Infantil contribuem significativamente para a coerência das ações educativas, fortalecendo a continuidade dos cuidados e ampliando as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil. O diálogo entre educadores e famílias permite intervenções pedagógicas mais alinhadas às necessidades e singularidades das crianças, potencializando os processos de aprendizagem, socialização e autonomia.

Conclui-se, portanto, que acolher as famílias é uma ação pedagógica essencial e indissociável do projeto educativo da Educação Infantil. Ao valorizar a participação familiar, a instituição reafirma o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e promove uma educação comprometida com o respeito à infância. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas, incentivando a construção de relações mais colaborativas entre escola e família e fortalecendo o papel da Educação Infantil como espaço de cuidado, aprendizagem e desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BOWLBY, John. Apego e perda: apego. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. v. 1.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. Campinas: Papirus, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1975.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOB A ÓTICA DE EMMI PIKLER: AUTONOMIA, VÍNCULO E RESPEITO

AUTOR: ANA FLÁVIA THOMAZINI ROCUMBACK FLOSE

RESUMO

O desenvolvimento infantil na primeiríssima infância exige práticas educativas fundamentadas no respeito às singularidades do bebê, considerando suas necessidades emocionais, corporais e relacionais. Nesse contexto, a abordagem de Emmi Pikler oferece importantes contribuições ao compreender o bebê como sujeito ativo, capaz de construir sua autonomia por meio de relações estáveis, seguras e respeitosas. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento infantil sob a ótica de Emmi Pikler, destacando os princípios da autonomia, do vínculo afetivo e do respeito como elementos estruturantes do cuidado e da educação na primeira infância. A partir de uma análise teórica baseada nas contribuições de Pikler e em documentos normativos da Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), discute-se a indissociabilidade entre cuidar e educar e a centralidade das interações no desenvolvimento dos bebês. Evidencia-se que o cuidado respeitoso, expresso na previsibilidade das rotinas, na qualidade das interações e na valorização do movimento livre, favorece a construção da segurança emocional e da autonomia infantil. Além disso, a relação de vínculo estável entre adulto e bebê é compreendida como condição essencial para o desenvolvimento integral, possibilitando à criança explorar o ambiente com confiança e protagonismo. Conclui-se que a abordagem pikleriana contribui significativamente para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, promovendo experiências educativas éticas, humanizadas e alinhadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave

Emmi Pikler; Primeiríssima infância; Desenvolvimento infantil; Autonomia; Vínculo afetivo.

ABSTRACT

Child development in early infancy requires educational practices grounded in respect for babies' individuality, considering their emotional, bodily, and relational needs. In this context, Emmi Pikler's approach offers significant contributions by understanding the baby as an active subject, capable of building autonomy through stable, secure, and respectful relationships. This article aims to reflect on child development from Emmi Pikler's perspective, highlighting the principles of autonomy, affective bonding, and respect as structuring elements of care and education in early childhood. Based on a theoretical analysis of Pikler's contributions and normative documents of Early Childhood Education, such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the study discusses the inseparability of care and education and the centrality of interactions in babies' development. It is emphasized that respectful care, expressed through predictable routines, quality interactions, and the appreciation of free movement, fosters emotional security and child autonomy. Furthermore, the establishment of stable bonds between adults and babies is understood as an essential condition for integral development, enabling children to explore their environment with confidence and agency. It is concluded that the Piklerian approach significantly contributes to improving pedagogical practices in Early Childhood Education, promoting ethical, humanized educational experiences aligned with children's learning and development rights from the earliest years of life.

KEYWORDS

Emmi Pikler; Early infancy; Child development; Autonomy; Affective bond.

Se quiser, posso:

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, especialmente no contexto da primeiríssima infância, tem sido progressivamente reconhecida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano.

Bebês não são sujeitos em espera, mas protagonistas de processos complexos de aprendizagem, construção de vínculos e desenvolvimento emocional, corporal e social. Nesse sentido, torna-se imprescindível repensar práticas educativas que superem modelos assistencialistas ou meramente instrucionais, assumindo uma concepção de criança como sujeito de direitos, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A abordagem desenvolvida por Emmi Pikler constitui um referencial teórico e prático relevante para a compreensão do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida. Ao afirmar que “o bebê é competente desde o nascimento, desde que lhe sejam garantidas condições adequadas de cuidado e respeito” (PIKLER, 2000, p. 22), a autora rompe com concepções adultocêntricas e reforça a importância de práticas baseadas na observação sensível, no vínculo estável e na autonomia progressiva da criança. Para Pikler, o cuidado cotidiano não é apenas uma ação técnica, mas um espaço privilegiado de relação, comunicação e construção de segurança emocional.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da BNCC (2017), que compreende as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, reconhecendo que “as experiências vividas pelos bebês, mediadas por adultos sensíveis e responsivos, são fundamentais para o desenvolvimento integral” (BRASIL, 2017, p. 38). Assim, o cuidado respeitoso, a previsibilidade das rotinas e a valorização do movimento livre configuram-se como elementos essenciais para a aprendizagem e o bem-estar infantil.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma reflexão teórica sobre o desenvolvimento infantil sob a ótica de Emmi Pikler, destacando os conceitos de autonomia, vínculo afetivo e respeito como fundamentos éticos e pedagógicos para a Educação Infantil.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma reflexão teórica sobre o desenvolvimento infantil sob a ótica de Emmi Pikler, destacando os conceitos de autonomia, vínculo afetivo e respeito como fundamentos éticos e pedagógicos para a Educação Infantil. Ao articular a abordagem pikleriana com os documentos normativos brasileiros, busca-se contribuir para a qualificação das práticas educativas voltadas aos bebês, reafirmando o compromisso com uma educação humanizada, democrática e centrada nas necessidades reais das crianças desde os primeiros meses de vida.

DESENVOLVIMENTO

AUTONOMIA E MOVIMENTO LIVRE NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

A autonomia na primeiríssima infância constitui um processo gradual, construído desde os primeiros meses de vida por meio das experiências corporais, afetivas e relacionais vivenciadas pelo bebê. Diferentemente de uma compreensão restrita à independência funcional, a autonomia, na perspectiva contemporânea da Educação Infantil, refere-se à possibilidade de a criança agir sobre o mundo, expressar desejos, explorar o ambiente e participar ativamente das situações cotidianas. Nesse sentido, o movimento livre, conforme proposto por Emmi Pikler, configura-se como um princípio essencial para o desenvolvimento integral dos bebês.

Para Pikler, o desenvolvimento motor não deve ser apressado ou conduzido por intervenções adultas que antecipem posturas ou movimentos. A autora afirma que “quando a criança pode desenvolver seus movimentos livremente, ela adquire não apenas habilidades motoras, mas também segurança emocional e confiança em suas próprias capacidades” (PIKLER, 2000, p. 72). Essa concepção rompe com práticas tradicionais que colocam o bebê em posições que ele ainda não conquistou autonomamente, como sentar ou andar precocemente, desconsiderando seus tempos e ritmos individuais.

O movimento livre está diretamente associado à construção da autonomia, pois permite que o bebê descubra, por si mesmo, as possibilidades e limites do próprio corpo. Segundo Falk, colaboradora e sistematizadora do pensamento pikleriano, “a liberdade de movimento favorece o desenvolvimento da iniciativa, da concentração e da percepção corporal da criança” (FALK, 2016, p. 54). Assim, o bebê não é um receptor passivo de estímulos, mas um sujeito ativo que aprende a partir da exploração espontânea e significativa do ambiente.

Essa abordagem dialoga profundamente com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC reconhece que, para os bebês, o corpo é o principal mediador das aprendizagens, sendo fundamental garantir experiências que envolvam exploração, manipulação, deslocamento e interação com o espaço. O documento afirma que “os bebês aprendem com o corpo todo, por meio de movimentos, gestos, sons e expressões” (BRASIL, 2017, p. 40). Dessa forma, o movimento livre contribui para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente os direitos de explorar, expressar e participar.

No campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, a BNCC orienta que as práticas pedagógicas devem assegurar condições para que os bebês ampliem progressivamente suas possibilidades corporais, respeitando seus tempos individuais e promovendo experiências seguras e desafiadoras. Ao criar ambientes organizados, com materiais adequados e espaço para livre movimentação, o educador atua como mediador atento, que observa, acompanha e intervém apenas quando necessário, garantindo segurança sem cercear a iniciativa infantil. Essa postura é coerente com a perspectiva pikleriana, que defende uma presença adulta disponível, mas não invasiva.

Além disso, a autonomia construída a partir do movimento livre não se restringe ao aspecto motor, mas repercute no desenvolvimento emocional e social. Pikler destaca que “a criança que conquista sozinha suas habilidades desenvolve uma relação de confiança consigo mesma e com o adulto que respeita seu processo” (PIKLER, 2016, p. 89). Tal confiança fortalece o vínculo afetivo e contribui para a construção de uma imagem positiva de si, elemento essencial para o desenvolvimento da identidade infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa concepção ao afirmarem que as práticas pedagógicas devem promover “experiências que favoreçam a autonomia, a autoria e a participação das crianças” (BRASIL, 2010, p. 18). Assim, a valorização do movimento livre e da autonomia na primeiríssima infância não constitui apenas uma opção metodológica, mas um compromisso ético com os direitos das crianças.

Dessa forma, ao incorporar os princípios da abordagem de Emmi Pikler às práticas pedagógicas da Educação Infantil, especialmente nos contextos que atendem bebês, fortalece-se uma concepção de educação que respeita o desenvolvimento natural, promove a autonomia e reconhece o bebê como sujeito pleno de direitos, saberes e potências desde o nascimento.

O VÍNCULO AFETIVO COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O vínculo afetivo constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento infantil na primeiríssima infância, especialmente no contexto da Educação Infantil. Desde o nascimento, o bebê depende de relações estáveis e sensíveis para construir segurança emocional, confiança e disponibilidade para explorar o mundo. As pesquisas contemporâneas em psicologia do desenvolvimento e pedagogia da infância apontam que a qualidade das interações estabelecidas entre bebês e adultos é determinante para o desenvolvimento integral, influenciando aspectos emocionais, sociais, cognitivos e corporais.

Na abordagem de Emmi Pikler, o vínculo afetivo é compreendido como resultado de interações cotidianas marcadas pelo respeito, pela previsibilidade e pela atenção individualizada. Para a autora, o cuidado não é apenas um momento de atendimento às necessidades físicas, mas um espaço privilegiado de relação. Pikler afirma que “durante os cuidados, quando o adulto se dirige à criança com atenção plena e respeito, estabelece-se uma relação profunda e segura” (PIKLER, 2016, p. 34). Essa relação contínua permite que o bebê antecipe ações, compreenda o que acontece ao seu redor e sintam-se emocionalmente protegido.

A construção de vínculos seguros está diretamente relacionada à constância dos adultos de referência. Segundo Bowlby, teórico do apego, “a criança pequena precisa de uma figura de apego disponível e sensível para desenvolver um sentimento de segurança básica” (BOWLBY, 1984, p. 77). Embora partam de campos teóricos distintos, as contribuições de Bowlby dialogam com a proposta pikleriana ao reconhecer que a estabilidade das relações é condição essencial para o desenvolvimento emocional saudável.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao destacar que as interações são eixo estruturante da Educação Infantil. Para os bebês, a BNCC afirma que “as relações estabelecidas com adultos atentos e responsivos contribuem para a construção da confiança e da segurança emocional” (BRASIL, 2017, p. 39). Assim, a organização do trabalho pedagógico deve priorizar tempos, espaços e rotinas que favoreçam o encontro, a escuta e a observação sensível dos bebês, garantindo a qualidade das interações.

No campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, a BNCC orienta práticas que promovam o reconhecimento de si e do outro, a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento. A abordagem pikleriana contribui de forma significativa para esse campo ao defender que o bebê precisa sentir-se visto, nomeado e respeitado em suas manifestações. Conforme destaca Falk, “a relação de confiança estabelecida com o adulto permite que a criança se aventure no mundo com maior autonomia” (FALK, 2016, p. 61).

Além disso, o vínculo afetivo estabelecido nos momentos de cuidado — como troca, alimentação e repouso — fortalece a indissociabilidade entre cuidar e educar, princípio central das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As DCNEI afirmam que o cuidado deve ser compreendido como ação pedagógica, promotora de aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2010). Nesse sentido, a postura do educador, marcada pela presença, pela escuta e pela intencionalidade, assume papel central na experiência educativa do bebê.



Dessa forma, ao valorizar o vínculo afetivo como base do desenvolvimento infantil, a abordagem de Emmi Pikler contribui para práticas pedagógicas mais humanizadas, éticas e coerentes com os direitos das crianças. A construção de relações seguras e respeitadas possibilita ao bebê desenvolver-se de forma integral, fortalecendo sua autonomia, sua confiança e sua capacidade de estabelecer relações significativas ao longo da vida.

O cuidado respeitoso como prática pedagógica na Educação Infantil

O cuidado respeitoso constitui um dos princípios centrais da abordagem de Emmi Pikler e representa uma mudança paradigmática na compreensão das práticas pedagógicas voltadas à primeiríssima infância. Longe de ser entendido como uma ação meramente assistencial ou técnica, o cuidado é concebido como um espaço privilegiado de interação, aprendizagem e construção de vínculos. Nessa perspectiva, cuidar é educar, e educar implica reconhecer o bebê como sujeito ativo, competente e digno de respeito desde o nascimento.

Para Pikler, os momentos de cuidado — como a troca de fraldas, a alimentação e o banho — são situações educativas fundamentais, pois concentram interações diretas, individualizadas e significativas entre adulto e bebê. A autora afirma que “é durante os cuidados que a criança vivencia de forma mais intensa a atenção exclusiva do adulto e constrói sentimentos de segurança e confiança” (PIKLER, 2016, p. 41). Assim, a qualidade dessas interações é determinante para o desenvolvimento emocional e social da criança.

O cuidado respeitoso pressupõe uma postura adulta pautada na escuta sensível, na previsibilidade das ações e no diálogo constante com o bebê, mesmo antes do desenvolvimento da linguagem verbal. Falk destaca que “o adulto que anuncia suas ações, observa as reações da criança e ajusta seu ritmo ao dela estabelece uma relação baseada no respeito mútuo” (FALK, 2016, p. 73). Essa prática favorece a participação ativa do bebê nos cuidados, fortalecendo sua autonomia e sua percepção de si como sujeito.

A Base Nacional Comum Curricular corrobora essa concepção ao reconhecer a indissociabilidade entre cuidar e educar como fundamento da Educação Infantil. A BNCC afirma que “as práticas pedagógicas devem considerar o cuidado como parte integrante do processo educativo, promovendo experiências de bem-estar, segurança e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 36). Para os bebês, isso significa garantir rotinas estáveis, ambientes acolhedores e interações que respeitem seus tempos e necessidades.

No campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, o cuidado respeitoso contribui para a construção da identidade, da confiança e do sentimento de pertencimento. Ao ser tratado com atenção, delicadeza e respeito, o bebê internaliza uma imagem positiva de si e do outro, estabelecendo bases para relações sociais futuras. Pikler enfatiza que “a forma como cuidamos da criança influencia profundamente a maneira como ela se percebe e percebe o mundo” (PIKLER, 2000, p. 58).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa abordagem ao afirmar que as instituições devem assegurar práticas que promovam “o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo e social” (BRASIL, 2010, p. 12). Nesse sentido, o cuidado respeitoso não é um complemento da ação pedagógica, mas seu eixo estruturante, especialmente no trabalho com bebês.

Além disso, a organização do trabalho pedagógico a partir do cuidado respeitoso exige a valorização do papel do educador como profissional reflexivo e ético. A observação atenta dos bebês, o registro das experiências e a reflexão coletiva sobre as práticas são elementos fundamentais para garantir coerência entre os princípios teóricos e as ações cotidianas. Como aponta Tardos, colaboradora de Pikler, “a qualidade do cuidado depende da consciência e da intencionalidade do adulto” (TARDOS, 2014, p. 29).

Dessa forma, o cuidado respeitoso, fundamentado na abordagem de Emmi Pikler e alinhado aos documentos normativos brasileiros, configura-se como uma prática pedagógica essencial para a Educação Infantil. Ao reconhecer o bebê como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento, essa perspectiva contribui para a construção de uma educação ética, humanizada e comprometida com o pleno desenvolvimento das crianças desde a primeiríssima infância.

A ABORDAGEM DE EMMI PIKLER E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA BNCC

A abordagem desenvolvida por Emmi Pikler apresenta forte consonância com os pressupostos legais e pedagógicos que orientam a Educação Infantil no Brasil, especialmente no que se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Ao reconhecer o bebê como sujeito de direitos, ativo e competente desde o nascimento, a proposta pikleriana contribui para a efetivação de uma educação comprometida com a integralidade do desenvolvimento humano e com a promoção de experiências significativas desde a primeiríssima infância.

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — que devem orientar as práticas pedagógicas em toda a Educação Infantil (BRASIL, 2017). No caso dos bebês, tais direitos se materializam principalmente por meio das interações e do cuidado cotidiano, elementos centrais na abordagem de Pikler. Ao garantir relações estáveis, ambientes organizados e tempo para o movimento livre, promove-se o direito de explorar, permitindo que o bebê investigue o próprio corpo, os objetos e o espaço de forma autônoma e segura.

O direito de participar também se expressa de maneira significativa na proposta pikleriana. Durante os momentos de cuidado, o bebê é convidado a participar ativamente, sendo informado sobre as ações do adulto e respeitado em suas reações. Pikler destaca que “a criança não deve ser objeto do cuidado, mas participante dele” (PIKLER, 2016, p. 44). Essa participação favorece a construção da autonomia e do sentimento de pertencimento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da identidade infantil.



No direito de conviver, a abordagem pikleriana enfatiza a importância das relações consistentes e respeitadas, tanto com os adultos quanto com outras crianças. A estabilidade das figuras de referência e a organização de pequenos grupos favorecem interações mais profundas e seguras. A BNCC afirma que “as experiências de convívio contribuem para a construção de vínculos, da empatia e do respeito ao outro” (BRASIL, 2017, p. 41), o que se alinha diretamente à proposta de Pikler de promover relações baseadas na confiança e na previsibilidade.

O brincar, embora muitas vezes associado a ações mais estruturadas, na abordagem pikleriana está intimamente ligado ao movimento livre e à exploração espontânea. Ao oferecer objetos simples e adequados à faixa etária, o adulto possibilita que o bebê brinque de forma autônoma, exercitando a curiosidade, a concentração e a iniciativa. Falk ressalta que “o brincar livre é uma forma privilegiada de expressão e aprendizagem na primeira infância” (FALK, 2016, p. 68).

Além disso, os direitos de expressar e conhecer-se são contemplados quando o bebê tem suas manifestações corporais, emocionais e comunicativas reconhecidas e legitimadas. O cuidado respeitoso e a escuta sensível permitem que o bebê construa uma imagem positiva de si e desenvolva gradualmente sua capacidade de comunicação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam que as práticas pedagógicas devem favorecer a expressão e o desenvolvimento da identidade das crianças (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a abordagem de Emmi Pikler não apenas dialoga com a BNCC, mas oferece caminhos concretos para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Ao fundamentar as práticas pedagógicas no respeito, na autonomia e no vínculo, contribui-se para uma Educação Infantil ética, inclusiva e alinhada aos princípios legais que reconhecem a criança como sujeito pleno de direitos desde o nascimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta ao longo deste artigo evidenciou que a abordagem de Emmi Pikler constitui um referencial teórico e pedagógico consistente para a compreensão e a qualificação das práticas educativas voltadas à primeiríssima infância. Ao reconhecer o bebê como sujeito ativo, competente e dotado de potencialidades desde o nascimento, a perspectiva pikleriana rompe com concepções assistencialistas e adultocêntricas ainda presentes em muitos contextos educativos, reafirmando o direito da criança a uma educação pautada no respeito, na escuta e na dignidade humana.

A análise dos princípios da autonomia, do vínculo afetivo e do cuidado respeitoso permitiu compreender que o desenvolvimento infantil não se constrói por meio de estímulos acelerados ou intervenções diretivas, mas a partir de experiências cotidianas significativas, mediadas por adultos sensíveis e intencionalmente comprometidos com o bem-estar e o protagonismo do bebê. O movimento livre, longe de ser apenas uma escolha metodológica, configura-se como um direito fundamental da criança, pois possibilita a construção da confiança corporal, da iniciativa e da autonomia emocional.

O vínculo afetivo, por sua vez, mostrou-se elemento estruturante para o desenvolvimento integral, ao garantir segurança emocional e condições para que o bebê explore o ambiente com confiança. As contribuições de Pikler, dialogando com autores como Bowlby, reforçam que a estabilidade das relações e a previsibilidade das rotinas são indispensáveis para a constituição de sujeitos emocionalmente seguros e socialmente disponíveis. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve priorizar a qualidade das interações, reconhecendo o cuidado como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

A articulação da abordagem pikleriana com a Base Nacional Comum Curricular evidenciou que seus princípios estão em plena consonância com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês.

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se não são direitos abstratos, mas experiências concretas que se materializam no cotidiano das instituições de Educação Infantil por meio de práticas éticas, intencionais e fundamentadas teoricamente. A proposta de Emmi Pikler oferece caminhos pedagógicos consistentes para a efetivação desses direitos, especialmente no trabalho com bebês de zero a dezoito meses.

Conclui-se, portanto, que a incorporação da abordagem pikleriana nas práticas pedagógicas da Educação Infantil contribui significativamente para a construção de uma educação humanizada, democrática e alinhada às normativas legais brasileiras. Investir na formação dos profissionais, na reorganização dos tempos, espaços e rotinas e na valorização do cuidado respeitoso constitui um compromisso ético com a infância. Assim, ao reconhecer o bebê como sujeito de direitos desde a primeiríssima infância, reafirma-se o papel da Educação Infantil como espaço de promoção do desenvolvimento integral, da autonomia e da dignidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWLBY, John. Apego e perda: apego. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2010.

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

FALK, Judit. Abordagem Pikler: educação infantil. Tradução de Gabriela Mistral. São Paulo: Omnisciência, 2016.

PIKLER, Emmi. Dar tempo ao tempo: a autonomia da criança pequena. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa. São Paulo: Omnisciência, 2000.

PIKLER, Emmi. O que é respeitar a criança? Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa. São Paulo: Omnisciência, 2016.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O bebê competente: a abordagem Pikler. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa. São Paulo: Omnisciência, 2014.

RESUMO

A inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar é um desafio que exige a articulação entre diferentes atores sociais. Nesse contexto, a parceria entre escola e família torna-se fundamental para garantir o desenvolvimento integral da criança e a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. A escola, como espaço de socialização e aprendizagem, precisa estar preparada para acolher e respeitar as especificidades do transtorno do espectro autista, enquanto a família desempenha papel essencial no acompanhamento e na construção de estratégias conjuntas. Este artigo discute a importância dessa parceria, analisando suas potencialidades e dificuldades, e aponta caminhos para fortalecer a cooperação entre ambos os contextos, visando uma educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: inclusão escolar; família; autismo.

ABSTRACT

The inclusion of children with autism in the school environment is a challenge that requires articulation among different social actors. In this context, the partnership between school and family is essential to ensure the child's integral development and the effectiveness of inclusive pedagogical practices. The school, as a space for socialization and learning, must be prepared to welcome and respect the specificities of autism spectrum disorder, while the family plays a crucial role in monitoring and building joint strategies. This article discusses the importance of this partnership, analyzing its potentialities and difficulties, and points out ways to strengthen cooperation between both contexts, aiming at inclusive and quality education.

Keywords: school inclusion; family; autism.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, que reconhecem a necessidade de garantir acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas condições. No Brasil, a inclusão de crianças com autismo tem sido pauta recorrente em debates acadêmicos e políticos, refletindo a urgência de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam equidade.

O transtorno do espectro autista (TEA) apresenta características específicas que demandam atenção diferenciada no processo educacional. A escola, como espaço privilegiado de socialização, precisa estar preparada para acolher essas crianças, oferecendo recursos pedagógicos, apoio especializado e ambientes que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Entretanto, a atuação da escola isoladamente não é suficiente para garantir a efetividade da inclusão.

Nesse cenário, a família assume papel central. O diálogo constante entre pais e educadores possibilita a construção de estratégias conjuntas, que respeitam as singularidades da criança e fortalecem sua trajetória escolar. A parceria entre escola e família, portanto, é condição indispensável para que a inclusão seja efetiva e para que se promova uma educação que valorize a diversidade e a cidadania.

Escola e família: uma parceria necessária para a inclusão

A inclusão de crianças com autismo na escola não pode ser compreendida apenas como um processo pedagógico, mas como uma ação social que envolve múltiplos atores. A escola, ao receber a criança, precisa reconhecer que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas em constante interação com o contexto familiar.

A família, por sua vez, é a primeira instituição social da criança e desempenha papel fundamental na construção de sua identidade e autonomia.



Quando há uma relação de cooperação entre escola e família, o processo de inclusão torna-se mais efetivo, pois ambos os espaços compartilham informações, experiências e estratégias que favorecem o desenvolvimento da criança.

Um dos principais desafios enfrentados é a falta de preparo das instituições escolares. Muitas vezes, professores não recebem formação adequada para lidar com as especificidades do autismo, o que gera insegurança e práticas pouco eficazes. Nesse sentido, a parceria com a família pode contribuir para ampliar o conhecimento dos educadores sobre as necessidades da criança.

Outro aspecto relevante é a comunicação. O diálogo aberto e constante entre pais e professores permite identificar dificuldades, avaliar avanços e ajustar estratégias pedagógicas. A ausência dessa comunicação pode gerar desencontros e comprometer o processo de inclusão.

A escola precisa compreender que a família não é apenas uma espectadora, mas uma parceira ativa. A participação dos pais em reuniões, projetos e atividades escolares fortalece o vínculo e possibilita que a criança se sinta acolhida em um ambiente que valoriza sua presença.

Além disso, a família desempenha papel importante na continuidade das práticas pedagógicas fora da escola. O acompanhamento das tarefas, a estimulação em casa e o incentivo à autonomia são elementos que complementam o trabalho realizado pelos professores.

A inclusão também exige apoio de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. A articulação entre escola e família facilita o acesso a esses serviços e garante que as intervenções sejam integradas ao processo educacional. Outro desafio é o preconceito e a falta de informação. Muitas vezes, a sociedade ainda reproduz estigmas em relação ao autismo, o que impacta negativamente a criança e sua família. A escola, em parceria com os pais, pode atuar como espaço de conscientização, promovendo campanhas e atividades que valorizem a diversidade.

A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garante direitos às pessoas com deficiência, incluindo aquelas com autismo. No entanto, a efetivação desses direitos depende da prática cotidiana e da articulação entre escola e família.

A parceria também contribui para o desenvolvimento emocional da criança. O sentimento de pertencimento e aceitação é fundamental para que ela se sinta motivada a aprender e a participar das atividades escolares.

É importante destacar que a inclusão não é apenas responsabilidade da escola ou da família, mas um compromisso coletivo. A sociedade como um todo precisa reconhecer a importância de garantir oportunidades iguais e de respeitar as diferenças.

Por fim, a construção de uma educação inclusiva exige investimento em formação docente, infraestrutura adequada e políticas públicas que valorizem a diversidade. A parceria entre escola e família é o ponto de partida para que essas mudanças se concretizem e para que a inclusão seja efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar é um processo complexo, que exige esforços conjuntos da escola, da família e da sociedade. A parceria entre pais e educadores é condição indispensável para que a criança tenha acesso a uma educação de qualidade e para que se promova sua plena participação no espaço escolar.

É necessário investir em formação docente, garantindo que professores estejam preparados para lidar com as especificidades do autismo. A família, nesse contexto, desempenha papel essencial ao compartilhar informações e experiências que enriquecem o trabalho pedagógico.

A comunicação constante entre escola e família fortalece o vínculo e possibilita a construção de estratégias conjuntas, que respeitam as singularidades da criança e promovem seu desenvolvimento integral.

Por fim, é preciso compreender que a inclusão não é apenas um direito, mas um compromisso ético e social. A parceria entre escola e família é o caminho para construir uma educação que valorize a diversidade e que contribua para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Autismo e inclusão escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

GADOTTI, Moacir. Educação e inclusão social. São Paulo: Cortez, 2005.

KUPFER, Maria Cristina. Autismo e educação: reflexões e propostas. São Paulo: Escuta, 2000.

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.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. São Paulo: Scipione, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Carlo. Autismo e educação inclusiva: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LINGUAGEM, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM NO ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS

AUTOR: EDUARDO MECIANO REZENDE TRENTINO

RESUMO

O ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem despertado crescente interesse no campo educacional, especialmente no que se refere à adoção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a brincadeira assume papel central no processo de aprendizagem, constituindo-se como uma prática social e cultural que favorece a construção do conhecimento linguístico. Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre linguagem, brincadeira e aprendizagem no ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais, destacando a ludicidade como elemento mediador do processo educativo. Fundamentado em contribuições da Psicologia da Educação, da Linguística Aplicada e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo compreende a aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo interativo, social e significativo. A brincadeira, por meio de jogos, músicas, histórias e atividades corporais, possibilita a ampliação do repertório linguístico das crianças, favorecendo a oralidade, a escuta e a construção de sentidos em língua inglesa. Além disso, aspectos afetivos, como motivação, prazer e segurança emocional, são compreendidos como fatores essenciais para o engajamento e a participação dos alunos nas atividades propostas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com análise de estudos que abordam o ensino de línguas na infância. Os resultados indicam que práticas pedagógicas baseadas na ludicidade contribuem para uma aprendizagem mais significativa, promovendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional das crianças no Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: Ensino de inglês; Ludicidade; Aprendizagem infantil; Linguagem; Ensino Fundamental I

ABSTRACT

The teaching of English in the early years of elementary education has gained increasing attention, particularly regarding pedagogical practices that respect children's developmental characteristics. In this context, play plays a central role in the learning process, functioning as a social and cultural practice that supports language development.

This article aims to discuss the relationship between language, play, and learning in the teaching of English in the early years of elementary school, highlighting playfulness as a mediating element in the educational process. Grounded in contributions from Educational Psychology, Applied Linguistics, and the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), the study views foreign language learning as an interactive, social, and meaningful process. Play-based activities, such as games, songs, stories, and physical movement, foster children's oral skills, listening abilities, and meaning-making in English. Furthermore, affective aspects, including motivation, enjoyment, and emotional security, are considered essential for student engagement. Methodologically, this is a bibliographic study based on the analysis of relevant literature on early language teaching. The findings indicate that playful pedagogical practices promote meaningful learning and support children's linguistic, cognitive, and socio-emotional development in elementary education.

Keywords: English teaching; Playfulness; Child learning; Language; Elementary education

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem ocupado espaço crescente nas discussões educacionais, especialmente diante da compreensão de que a infância constitui um período sensível para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional. Nessa etapa, a aprendizagem ocorre de forma integrada às experiências lúdicas, afetivas e sociais da criança, o que exige práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades. Assim, a articulação entre linguagem, brincadeira e aprendizagem mostra-se fundamental para o ensino de inglês nos anos iniciais.

A brincadeira é reconhecida como elemento central no desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança experimentar papéis sociais, construir significados e ampliar suas formas de expressão. Para Vygotsky (2007, p. 102), “a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança atua além de seu comportamento habitual”, evidenciando seu potencial formativo. No ensino de Língua Inglesa, as atividades lúdicas favorecem a interação, a oralidade e a escuta, permitindo que a criança se aproprie da língua de maneira natural e significativa.

Sob a perspectiva da Linguística Aplicada e da Psicologia da Educação, a aprendizagem de uma língua estrangeira na infância deve estar ancorada em práticas que promovam o uso real da linguagem em contextos significativos. Cameron (2001) destaca que crianças aprendem línguas por meio da ação, da repetição e da interação, sendo a brincadeira um contexto privilegiado para esses processos. Dessa forma, jogos, músicas, histórias e dramatizações tornam-se recursos pedagógicos potentes para o ensino de inglês nos anos iniciais, pois integram linguagem, movimento e imaginação.

Além do aspecto cognitivo, a dimensão afetiva desempenha papel central no processo de aprendizagem infantil. Kishimoto (2011) ressalta que o brincar promove prazer, motivação e envolvimento, fatores essenciais para a aprendizagem significativa. No ensino de Língua Inglesa, o ambiente lúdico contribui para reduzir a ansiedade, estimular a participação e fortalecer o vínculo entre professor e aluno, favorecendo a construção do conhecimento linguístico.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam essa perspectiva ao destacar que o ensino de Língua Inglesa deve considerar práticas de linguagem que valorizem a interação, a ludicidade e o uso social da língua. Segundo o documento, é fundamental que os estudantes desenvolvam competências linguísticas por meio de experiências significativas e contextualizadas (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a brincadeira não deve ser compreendida como atividade secundária, mas como estratégia pedagógica essencial no ensino de inglês para crianças.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir a relação entre linguagem, brincadeira e aprendizagem no ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a ludicidade como elemento mediador do processo educativo. Ao refletir sobre práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente, busca-se contribuir para a construção de propostas de ensino que respeitem o desenvolvimento infantil e promovam uma aprendizagem mais significativa, crítica e prazerosa da língua inglesa.

DESENVOLVIMENTO

A INFÂNCIA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A infância é reconhecida como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, caracterizada pela construção de significados, pela curiosidade e pela intensa interação social. No contexto educacional, o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar as especificidades desse período, respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças e suas formas próprias de compreender o mundo. A aprendizagem infantil ocorre de maneira integrada aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, o que exige práticas pedagógicas que promovam experiências significativas e contextualizadas.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento cognitivo é mediado pelas relações sociais e pela linguagem. Para o autor, a aprendizagem precede o desenvolvimento e ocorre por meio da interação com o outro, em um processo mediado pelo professor e pelos pares. Nesse sentido, a linguagem assume papel central, não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento de construção do pensamento. Ao aplicar essa concepção ao ensino de Língua Inglesa, compreende-se que a criança aprende a língua ao utilizá-la em contextos de interação significativa, mesmo que de forma inicial.

No ensino de inglês para crianças, é fundamental reconhecer que a aprendizagem não se dá de forma linear ou mecânica. Cameron (2001) afirma que crianças aprendem línguas estrangeiras por meio da ação, da repetição significativa e da participação em atividades contextualizadas. Dessa forma, o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais deve privilegiar práticas que integrem linguagem e experiência, favorecendo a exploração, a experimentação e o uso funcional da língua. O foco, nesse estágio, não deve estar na correção gramatical, mas na construção de sentidos e no desenvolvimento da competência comunicativa.



Além disso, o aspecto afetivo desempenha papel essencial no processo de aprendizagem infantil. A segurança emocional, a motivação e o vínculo estabelecido entre professor e aluno influenciam diretamente o engajamento das crianças nas atividades propostas. Kishimoto (2011) destaca que ambientes de aprendizagem que valorizam o brincar e o prazer favorecem a participação ativa e a construção do conhecimento. No ensino de inglês, um ambiente acolhedor e lúdico contribui para reduzir a ansiedade e estimular o interesse pela língua estrangeira.

Outro ponto relevante diz respeito à diversidade presente nas salas de aula do Ensino Fundamental I. As crianças apresentam diferentes experiências prévias, ritmos de aprendizagem e formas de interação, o que exige do professor uma postura mediadora e sensível às necessidades dos alunos. Conforme aponta Freire (1996), o ensino deve respeitar os saberes dos educandos e promover uma prática pedagógica dialógica. Ao transpor essa concepção para o ensino de Língua Inglesa, reconhece-se a importância de valorizar o repertório cultural e linguístico das crianças, utilizando-o como ponto de partida para novas aprendizagens.

Portanto, compreender a infância como uma fase de desenvolvimento integral implica repensar o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais. Ao considerar a linguagem como prática social e a aprendizagem como processo mediado, o professor contribui para a construção de experiências educativas mais significativas. Assim, o ensino de inglês deixa de ser um conteúdo isolado e passa a integrar-se ao cotidiano da criança, favorecendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional de forma articulada e contextualizada.

A BRINCADEIRA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE INGLÊS

A brincadeira constitui-se como uma das principais formas de expressão, aprendizagem e interação na infância. No contexto educacional, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o brincar não pode ser compreendido apenas como momento de recreação, mas como uma estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança. No ensino de Língua Inglesa, a brincadeira assume papel central ao possibilitar o uso da língua em situações significativas, promovendo a aprendizagem de forma natural e contextualizada.



Segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade social e culturalmente construída, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. A autora destaca que, por meio das brincadeiras, as crianças elaboram hipóteses, constroem regras, negociam significados e desenvolvem a linguagem. No ensino de inglês, atividades lúdicas como jogos, músicas, dramatizações e histórias favorecem a exposição à língua estrangeira de maneira prazerosa, reduzindo a ansiedade e ampliando o interesse dos alunos.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2008) reforça a importância do brincar ao afirmar que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança é capaz de realizar ações que ainda não domina plenamente de forma independente. Nesse espaço simbólico, a linguagem desempenha papel mediador, permitindo que a criança experimente novas formas de expressão. Ao utilizar jogos e brincadeiras no ensino de inglês, o professor cria oportunidades para que os alunos se apropriem da língua estrangeira em situações de interação, mesmo com repertório linguístico limitado.

Cameron (2001) argumenta que a aprendizagem de línguas na infância ocorre de maneira mais eficaz quando as atividades são significativas e envolvem ação. Jogos de repetição, canções com gestos e brincadeiras de faz de conta permitem que as crianças associem palavras e expressões em inglês a ações concretas, facilitando a memorização e a compreensão. Além disso, essas práticas estimulam a oralidade, considerada um dos principais focos do ensino de inglês nos anos iniciais.

Outro aspecto relevante é o papel do professor como mediador das atividades lúdicas. O uso da brincadeira no ensino de Língua Inglesa exige planejamento intencional e objetivos pedagógicos claros. Conforme aponta Freire (1996), o ato de ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica criar possibilidades para a produção do conhecimento. Nesse sentido, o professor deve selecionar jogos e brincadeiras que favoreçam o uso funcional da língua, promovendo interações autênticas e respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) reconhece a importância da ludicidade nos anos iniciais, enfatizando que as práticas pedagógicas devem valorizar a curiosidade, a experimentação e a interação. No componente de Língua Inglesa, a BNCC destaca a oralidade, a escuta e a participação em práticas sociais como eixos estruturantes, o que reforça a relevância da brincadeira como estratégia pedagógica. Assim, atividades lúdicas deixam de ser complementares e passam a integrar o currículo de forma intencional.

Portanto, ao compreender a brincadeira como estratégia pedagógica, o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais ganha novos sentidos. O brincar possibilita que a criança vivencie a língua estrangeira de maneira significativa, associando aprendizagem e prazer. Dessa forma, o ensino de inglês contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para a formação integral da criança, respeitando suas especificidades e potencialidades.

LINGUAGEM, INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS

A aprendizagem de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental está diretamente relacionada às práticas de linguagem e às interações sociais estabelecidas em sala de aula. A linguagem, compreendida como prática social, ultrapassa a dimensão estrutural e passa a ser entendida como instrumento de construção de sentidos e de participação em diferentes contextos comunicativos. Nesse sentido, o ensino de inglês para crianças deve priorizar situações de uso da língua que favoreçam a interação, a negociação de significados e a participação ativa dos alunos.

De acordo com Bakhtin (2003), a linguagem se constitui no diálogo, sendo resultado das interações sociais e históricas. Para o autor, todo enunciado está inserido em um contexto comunicativo específico e carrega intenções, valores e sentidos. Ao transpor essa concepção para o ensino de Língua Inglesa, compreende-se que a criança aprende a língua ao interagir, ao ouvir e ao produzir enunciados, mesmo que de forma inicial e não convencional. Assim, atividades que promovem a oralidade, como rodas de conversa, dramatizações e jogos interativos, tornam-se fundamentais nos anos iniciais.

A interação em sala de aula também é central na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2008), que destaca o papel do outro no processo de aprendizagem. Segundo o autor, o conhecimento é construído por meio da mediação social, sendo a linguagem o principal instrumento dessa mediação. No ensino de inglês, o professor atua como mediador ao criar situações em que os alunos possam interagir entre si e com a língua estrangeira, explorando novos vocabulários e estruturas de forma contextualizada. A aprendizagem ocorre, portanto, no espaço das relações, e não de maneira isolada.

Cameron (2001) reforça que, na aprendizagem de línguas na infância, a compreensão precede a produção. As crianças inicialmente escutam, observam e atribuem sentidos às palavras e expressões antes de utilizá-las de forma autônoma. Dessa forma, práticas pedagógicas que valorizam a escuta ativa, o uso de imagens, gestos e contextos visuais contribuem para a construção de significados. Ao associar linguagem, ação e contexto, o ensino de inglês torna-se mais acessível e significativo para os alunos dos anos iniciais.

Outro aspecto relevante diz respeito à valorização dos repertórios culturais das crianças. Conforme aponta Freire (1996), o ensino deve partir da realidade dos educandos, respeitando seus saberes e experiências. No ensino de Língua Inglesa, isso implica reconhecer as vivências linguísticas e culturais dos alunos, integrando-as às práticas pedagógicas. Ao relacionar o inglês ao cotidiano das crianças, o professor favorece a construção de sentidos e fortalece o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) destaca que o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais deve promover a participação dos alunos em práticas sociais de linguagem, ainda que em níveis iniciais de proficiência. A BNCC enfatiza a importância da interação, da oralidade e da escuta como eixos estruturantes, reforçando a concepção de linguagem como prática social. Nesse contexto, o ensino de inglês deixa de ser centrado na memorização de vocabulário isolado e passa a priorizar o uso funcional da língua em situações comunicativas.

Dessa forma, a linguagem e a interação constituem elementos centrais na aprendizagem do inglês nos anos iniciais. Ao promover práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta e a construção de sentidos, o professor contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. O ensino de Língua Inglesa, assim, torna-se um espaço de interação, de troca e de construção coletiva do conhecimento, respeitando as características da infância e favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

O professor desempenha papel central no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando as especificidades da infância, sua atuação vai além da transmissão de conteúdos linguísticos, envolvendo a mediação de experiências significativas que articulem linguagem, brincadeira e interação. Nesse sentido, o professor assume a função de mediador do conhecimento, criando condições para que a criança se aproprie da língua estrangeira de maneira contextualizada e prazerosa.

De acordo com Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Essa concepção reforça a importância de uma prática pedagógica dialógica, que valorize a escuta, a participação e o respeito aos saberes dos educandos. No ensino de Língua Inglesa para crianças, essa postura implica reconhecer as experiências prévias dos alunos e utilizar estratégias que favoreçam a interação e o engajamento. O professor, ao adotar uma prática sensível e reflexiva, contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e significativo.

A formação docente também é um aspecto fundamental para a qualidade do ensino de inglês nos anos iniciais. Segundo Perrenoud (2000), o professor precisa desenvolver competências que lhe permitam lidar com a complexidade da sala de aula, adaptando suas práticas às necessidades dos alunos.



Além disso, o planejamento das aulas deve considerar objetivos claros e adequados à faixa etária dos alunos. Cameron (2001) destaca que o ensino de inglês para crianças deve priorizar a oralidade, a escuta e a compreensão, utilizando atividades que envolvam ação, repetição significativa e contextualização. Jogos, músicas, histórias e dramatizações, quando planejados de forma intencional, favorecem o uso funcional da língua e estimulam a participação ativa dos alunos. O papel do professor, nesse contexto, é selecionar e adaptar essas atividades de acordo com o nível de desenvolvimento e o interesse das crianças.

Outro aspecto relevante é a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), a avaliação deve assumir caráter formativo, acompanhando o processo de aprendizagem e respeitando o ritmo de desenvolvimento dos alunos. No ensino de Língua Inglesa, a avaliação não deve se restringir à verificação de conteúdos memorizados, mas considerar a participação, a compreensão e o uso da língua em contextos significativos. O professor, ao adotar uma avaliação contínua e qualitativa, contribui para uma aprendizagem mais inclusiva e respeitosa.

Por fim, é importante destacar que o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais deve estar alinhado a uma concepção de educação integral. A articulação entre linguagem, brincadeira e interação possibilita o desenvolvimento não apenas de habilidades linguísticas, mas também de competências sociais, emocionais e cognitivas. O professor, ao assumir uma postura mediadora e reflexiva, contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de interagir em diferentes contextos culturais e linguísticos.

Assim, o papel do professor e das práticas pedagógicas no ensino de inglês para crianças revela-se essencial para a construção de uma aprendizagem significativa. Ao integrar teoria e prática, linguagem e brincadeira, o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais pode tornar-se um espaço de descoberta, interação e construção coletiva do conhecimento, respeitando as especificidades da infância e promovendo uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental demanda uma abordagem pedagógica que considere as especificidades da infância, reconhecendo a linguagem, a brincadeira e a interação como elementos centrais no processo de aprendizagem. Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que a aprendizagem do inglês para crianças vai além da aquisição de vocabulário ou estruturas linguísticas, constituindo-se como um processo social, mediado e contextualizado, no qual aspectos cognitivos, afetivos e culturais se articulam de forma indissociável.

A análise das contribuições teóricas evidenciou que a linguagem, compreendida como prática social, se constrói por meio das interações estabelecidas em sala de aula. Nesse sentido, práticas pedagógicas que favorecem o diálogo, a escuta e a participação ativa dos alunos mostram-se fundamentais para a construção de sentidos e para o desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Inglesa. A brincadeira, por sua vez, revelou-se como uma estratégia pedagógica potente, capaz de promover a aprendizagem de forma significativa, respeitando o ritmo e as formas próprias de aprender das crianças.

Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador do processo educativo. Sua atuação exige sensibilidade, planejamento intencional e formação adequada para integrar linguagem e ludicidade de maneira consciente e alinhada aos objetivos pedagógicos. Ao adotar uma postura dialógica e reflexiva, o professor contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual a criança se sente segura para experimentar, errar e construir conhecimentos. A avaliação, nesse contexto, deve assumir caráter formativo, acompanhando o desenvolvimento dos alunos e valorizando os processos de aprendizagem.

Além disso, as orientações da Base Nacional Comum Curricular reforçam a importância de práticas que promovam a oralidade, a escuta e a interação nos anos iniciais, alinhando-se às concepções teóricas discutidas neste estudo.



A integração entre teoria e prática pedagógica mostra-se essencial para a efetivação de um ensino de Língua Inglesa comprometido com a formação integral das crianças.

Por fim, conclui-se que o ensino de inglês nos anos iniciais, quando fundamentado em práticas lúdicas, interativas e contextualizadas, contribui significativamente para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional dos alunos. Investir em propostas pedagógicas que valorizem a infância e suas formas de aprendizagem representa um caminho promissor para a construção de uma educação linguística mais inclusiva, significativa e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

CAMERON, Lynne. Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

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

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RESUMO

A formação do professor alfabetizador assume papel central na promoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando os diferentes contextos socioculturais, linguísticos e cognitivos dos alunos, torna-se imprescindível que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, prepare o professor para atuar de forma inclusiva e crítica no processo de alfabetização. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da formação do professor alfabetizador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, compreendida como elemento constitutivo do ambiente escolar. Fundamentado em autores como Paulo Freire, Magda Soares e Maurice Tardif, o estudo aborda concepções de formação docente que articulam teoria e prática, destacando os saberes profissionais necessários ao trabalho com diferentes realidades educacionais. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, baseada na análise de produções acadêmicas e documentos educacionais relacionados à formação de professores e à alfabetização. Os resultados apontam que a ausência de uma formação que considere a diversidade tende a reforçar práticas homogêneas e excludentes, comprometendo o processo de aprendizagem. Em contrapartida, uma formação docente comprometida com a equidade favorece a construção de práticas alfabetizadoras que respeitam as singularidades dos alunos, promovendo aprendizagens significativas. Conclui-se que investir na formação do professor alfabetizador voltada para o trabalho com a diversidade é condição essencial para a consolidação de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave:

Formação de Professores; Alfabetização; Diversidade; Anos Iniciais; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The training of literacy teachers plays a central role in promoting pedagogical practices that recognize and value the diversity present in the early years of Elementary Education. Considering students' different sociocultural, linguistic, and cognitive contexts, it is essential that both initial and continuing teacher education prepare educators to act inclusively and critically in the literacy process.

This article aims to discuss the importance of literacy teacher training for the development of pedagogical practices that address diversity as a constitutive element of the school environment. Grounded in authors such as Paulo Freire, Magda Soares, and Maurice Tardif, the study examines conceptions of teacher education that articulate theory and practice, highlighting the professional knowledge required to work with diverse educational realities. The methodology is characterized as bibliographic research, based on the analysis of academic studies and educational documents related to teacher training and literacy. The results indicate that the lack of training focused on diversity tends to reinforce homogeneous and exclusionary practices, negatively affecting the learning process. Conversely, teacher education committed to equity supports the development of literacy practices that respect students' singularities and promote meaningful learning. It is concluded that investing in literacy teacher training focused on diversity is essential for consolidating a democratic, inclusive, and socially committed education.

Keywords:

Teacher Education; Literacy; Diversity; Early Years; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A formação do professor alfabetizador configura-se como um dos pilares centrais para a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e com a valorização da diversidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola contemporânea caracteriza-se por uma realidade marcada pela heterogeneidade, na qual coexistem diferentes contextos sociais, culturais, linguísticos e cognitivos. Diante desse cenário, torna-se imprescindível que o professor esteja preparado para reconhecer e respeitar as singularidades dos alunos, compreendendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, e não como um obstáculo à aprendizagem.



Historicamente, a formação docente no Brasil esteve fortemente associada a modelos homogêneos de ensino, que desconsideravam as especificidades dos sujeitos aprendentes. Tal perspectiva contribuiu para a reprodução de práticas excludentes, especialmente no processo de alfabetização. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) ressalta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, evidenciando que o trabalho pedagógico deve partir das experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Essa concepção reforça a necessidade de uma formação docente que dialogue com a realidade dos educandos e promova práticas pedagógicas mais inclusivas.

No campo da alfabetização, Magda Soares destaca que o professor alfabetizador precisa compreender a leitura e a escrita como práticas sociais, diretamente relacionadas aos contextos de vida dos alunos. Para a autora, “alfabetizar não é apenas ensinar o código escrito, mas inserir o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004). Tal compreensão exige do professor uma formação que articule conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade presente na sala de aula. A formação do professor alfabetizador também envolve a construção de saberes profissionais que se desenvolvem ao longo da prática docente. Tardif (2014) afirma que “os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e provenientes de diversas fontes”, incluindo a formação inicial, a formação continuada e a experiência cotidiana na escola. Essa perspectiva evidencia que a formação docente não se encerra na universidade, mas constitui um processo contínuo, fundamental para enfrentar os desafios impostos pela diversidade nos contextos escolares.



Além disso, a compreensão da diversidade nos anos iniciais deve considerar aspectos como diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, linguísticas e de aprendizagem. Ignorar essas dimensões pode comprometer o processo de alfabetização, reforçando desigualdades educacionais. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que “a prática educativa é, antes de tudo, uma prática ética”, o que implica assumir uma postura pedagógica comprometida com a equidade e com o direito de aprendizagem de todos os alunos.

Dessa forma, discutir a formação do professor alfabetizador a partir da perspectiva do trabalho com a diversidade torna-se fundamental para repensar as práticas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de uma formação docente que possibilite ao professor alfabetizador desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, críticas e socialmente comprometidas, contribuindo para a construção de uma educação democrática e voltada para a formação integral da criança.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CONCEPÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A formação do professor alfabetizador tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, especialmente diante das transformações sociais e das demandas impostas à escola contemporânea. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor alfabetizador assume a responsabilidade de mediar o primeiro contato sistematizado da criança com a linguagem escrita, o que torna sua formação um elemento decisivo para o sucesso do processo educativo. Nesse contexto, compreender as concepções que orientam a formação docente é fundamental para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.



Tradicionalmente, a formação de professores esteve pautada em modelos tecnicistas, centrados na transmissão de métodos e técnicas de ensino, sobretudo no campo da alfabetização. Essa perspectiva reduzia o papel do professor à aplicação de procedimentos previamente definidos, desconsiderando a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, autores como Tardif (2014) criticam essa visão ao afirmar que “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos”, sendo construídos a partir de diferentes fontes, como a formação inicial, a experiência profissional e o contexto de atuação. Tal compreensão evidencia que a formação do professor alfabetizador não pode ser limitada ao domínio de métodos, mas deve contemplar aspectos pedagógicos, sociais e culturais.

Além disso, a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo e reflexivo. Nóvoa (1992) destaca que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”, ressaltando a importância de espaços formativos que promovam a análise e a resignificação da ação pedagógica. No caso do professor alfabetizador, essa reflexão torna-se ainda mais necessária, uma vez que a alfabetização envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, como aspectos cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais.

Os desafios contemporâneos da formação do professor alfabetizador também estão diretamente relacionados à diversidade presente nas salas de aula. Crianças com diferentes experiências culturais, linguísticas e sociais chegam à escola, exigindo do professor uma atuação sensível e contextualizada. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que implica reconhecer que a aprendizagem ocorre a partir das vivências e conhecimentos prévios dos alunos. Assim, a formação docente deve preparar o professor para dialogar com essa diversidade, evitando práticas homogeneizadoras que podem reforçar desigualdades educacionais.



Outro desafio relevante refere-se à articulação entre teoria e prática na formação do professor alfabetizador. Muitas vezes, a distância entre o que é discutido nos cursos de formação e a realidade da sala de aula compromete a efetividade das práticas pedagógicas. Para Libâneo (2013), “a prática pedagógica deve estar fundamentada teoricamente para que possa ser consciente e transformadora”. Dessa forma, a formação docente precisa possibilitar ao professor alfabetizador compreender os fundamentos teóricos que sustentam suas ações, promovendo uma prática pedagógica intencional e crítica.

Diante disso, a formação do professor alfabetizador, na contemporaneidade, exige uma abordagem que valorize a reflexão, o diálogo e o compromisso com a diversidade. Ao reconhecer a complexidade do processo de alfabetização e os múltiplos desafios enfrentados na escola, torna-se possível construir práticas formativas que contribuam para o desenvolvimento profissional do docente e para a promoção de uma educação mais justa, inclusiva e socialmente comprometida.

DIVERSIDADE NOS ANOS INICIAIS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A diversidade presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um elemento central a ser considerado no planejamento e na execução das práticas pedagógicas de alfabetização. Ela se manifesta de diferentes formas: cultural, social, linguística, étnico-racial e cognitiva, refletindo a multiplicidade de experiências e repertórios que os alunos trazem para a sala de aula. Nesse contexto, reconhecer e valorizar essa diversidade é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

A literatura educacional evidencia que a ausência de atenção à diversidade tende a reforçar desigualdades e práticas homogeneizadoras, comprometendo a aprendizagem. Freire (1996) enfatiza que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos”, destacando que a escola deve valorizar as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e não como um obstáculo. Assim, trabalhar com a diversidade não é apenas um imperativo ético, mas uma necessidade pedagógica para assegurar o direito de aprendizagem de todos os alunos.

No campo da alfabetização, Magda Soares (2004) reforça que “alfabetizar deve ocorrer no contexto das práticas sociais de leitura e escrita”, ou seja, o ensino da leitura e da escrita deve ser situado na realidade dos alunos, respeitando suas experiências prévias e o contexto sociocultural no qual estão inseridos. Desse modo, a diversidade deixa de ser vista como desafio a ser superado e passa a constituir um recurso para a construção de aprendizagens mais significativas.

A diversidade também exige do professor alfabetizador a adoção de estratégias diferenciadas, adaptando recursos, linguagens e procedimentos às necessidades de cada aluno. Libâneo (2013) aponta que “o ensino eficaz é aquele que promove aprendizagens significativas, respeitando as características individuais dos alunos”, o que reforça a necessidade de planejamento pedagógico sensível à heterogeneidade presente na sala de aula. Além disso, a valorização da diversidade contribui para a construção de uma escola mais democrática, na qual todos os alunos têm oportunidades reais de participação.



Outro aspecto relevante é o reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais que podem influenciar o processo de alfabetização. Crianças provenientes de comunidades que falam outras línguas ou dialetos, ou que apresentam experiências limitadas de contato com a leitura e a escrita, necessitam de estratégias pedagógicas específicas que respeitem seu repertório inicial e promovam a ampliação progressiva de suas habilidades. Ferreiro (2001) destaca que “as crianças constroem hipóteses sobre a escrita a partir de suas experiências e observações do mundo”, evidenciando a necessidade de práticas alfabetizadoras contextualizadas e sensíveis à diversidade.

Portanto, a diversidade nos anos iniciais não deve ser tratada como um problema, mas como um componente enriquecedor do processo de alfabetização. O professor alfabetizador precisa ser preparado para identificar, compreender e valorizar as múltiplas dimensões da diversidade, promovendo práticas pedagógicas que integrem os diferentes saberes e experiências dos alunos. Dessa forma, a diversidade torna-se um elemento que potencializa a aprendizagem, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva, crítica e socialmente comprometida.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ALFABETIZAÇÃO

A formação do professor alfabetizador exerce papel central na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender à diversidade presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para que a alfabetização seja significativa, é necessário que o professor compreenda não apenas o funcionamento do sistema de escrita, mas também as condições socioculturais, cognitivas e emocionais que influenciam a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Libâneo (2013) enfatiza que “o ensino eficaz é aquele que promove a aprendizagem significativa, respeitando as características individuais dos alunos”, evidenciando que a formação docente deve contemplar estratégias pedagógicas que integrem teoria e prática.

Autores como Magda Soares (2004) destacam a necessidade de uma abordagem que articule alfabetização e letramento, inserindo os alunos em práticas sociais reais de leitura e escrita. Para a autora, “alfabetizar envolve inserir o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita, respeitando seus repertórios culturais e experiências prévias”. Dessa forma, práticas inclusivas na alfabetização não se limitam ao ensino de letras, sílabas ou palavras, mas abrangem atividades contextualizadas que promovam o sentido social da linguagem escrita.

A formação docente, portanto, precisa preparar o professor para planejar atividades diversificadas, utilizar múltiplos gêneros textuais, valorizar a oralidade e adaptar estratégias de ensino às necessidades de cada aluno. Tardif (2014) afirma que “os saberes docentes são construídos na prática e na experiência, combinando formação inicial, continuada e vivência profissional”, reforçando que a prática pedagógica inclusiva exige reflexão constante sobre o próprio ensino e aprendizado.

Além disso, a formação voltada à inclusão fortalece a capacidade do professor de identificar barreiras à aprendizagem, reconhecer diferenças individuais e culturais, e desenvolver estratégias que promovam equidade educacional. Freire (1996) ressalta que “a prática educativa é uma prática ética”, indicando que o trabalho docente deve estar comprometido com a justiça social e com a valorização de todas as crianças, independentemente de suas condições iniciais de aprendizagem.

Portanto, formar professores alfabetizadores para a inclusão significa capacitá-los para atuar de forma crítica, reflexiva e criativa, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, valorizem os saberes prévios dos alunos e favoreçam aprendizagens significativas. Essa preparação é essencial para que a alfabetização nos anos iniciais contribua para a construção de uma educação democrática, equitativa e socialmente comprometida.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ALFABETIZAÇÃO

A formação do professor alfabetizador é um elemento central para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula dos anos iniciais. A alfabetização não se restringe ao ensino mecânico da leitura e da escrita, mas envolve o reconhecimento das experiências culturais, sociais e cognitivas de cada aluno, de modo a tornar o processo de aprendizagem significativo. Libâneo (2013) destaca que “o ensino eficaz é aquele que promove a aprendizagem significativa, respeitando as características individuais dos alunos”, indicando que a formação docente deve contemplar não apenas métodos de ensino, mas também estratégias que considerem as singularidades de cada criança.

Magda Soares (2004) reforça que a alfabetização deve ser compreendida dentro das práticas sociais de leitura e escrita, afirmando que “alfabetizar envolve inserir o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita, respeitando seus repertórios culturais e experiências prévias”. Isso significa que o professor alfabetizador precisa ser capaz de articular teoria e prática, planejando atividades diversificadas que contemplem diferentes gêneros textuais, promovam a oralidade, e incorporem experiências significativas do cotidiano dos alunos.

A formação docente também precisa desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática. Tardif (2014) afirma que “os saberes docentes são construídos na prática e na experiência, combinando formação inicial, formação continuada e vivência profissional”, indicando que o professor aprende continuamente ao atuar em sala de aula e ao refletir sobre os desafios encontrados. Nesse sentido, formar professores para práticas inclusivas exige promover espaços de reflexão que permitam analisar o impacto das estratégias pedagógicas na aprendizagem de alunos diversos.



Outro aspecto essencial da formação docente voltada à inclusão é a atenção às barreiras de aprendizagem e à diversidade linguística e cultural. Freire (1996) enfatiza que “a prática educativa é, antes de tudo, uma prática ética”, sugerindo que o professor deve assumir responsabilidade pela equidade e pelo direito à aprendizagem de todos os alunos. Isso implica compreender que cada criança possui um ritmo próprio de aprendizagem e que a escola deve oferecer diferentes recursos e abordagens pedagógicas para atender a essas necessidades.

Portanto, a formação do professor alfabetizador para a inclusão envolve o desenvolvimento de competências teóricas, práticas e reflexivas que possibilitem a construção de experiências de aprendizagem significativas. Ao preparar docentes capazes de atuar de forma crítica e sensível à diversidade, garante-se que a alfabetização nos anos iniciais contribua não apenas para o domínio da leitura e da escrita, mas para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos.

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENFRENTAMENTO DA DIVERSIDADE

A formação continuada configura-se como um elemento estratégico para fortalecer a prática docente e promover alfabetização inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela representa um espaço de reflexão, atualização e problematização da prática pedagógica, possibilitando que o professor alfabetizador enfrente os desafios impostos pela diversidade presente na sala de aula. Segundo Nóvoa (2009), “a formação continuada deve estar centrada na escola e nos problemas reais da prática docente”, ressaltando que a aprendizagem do professor ocorre em estreita relação com sua vivência cotidiana e os desafios que enfrenta na sala de aula.

A diversidade, seja ela cultural, linguística, social ou cognitiva, exige que o professor esteja constantemente em processo de aprendizagem e resignificação de suas estratégias pedagógicas. Freire (1996) enfatiza que “é pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática”, indicando que a reflexão contínua sobre os próprios métodos e escolhas é fundamental para a promoção de uma alfabetização equitativa e significativa. Nesse sentido, a formação continuada não se limita a cursos pontuais ou eventos isolados, mas envolve acompanhamento constante, estudo coletivo e compartilhamento de experiências com pares.

Kleiman (2005) destaca que o letramento é uma prática social, e que a alfabetização não pode ser desvinculada das experiências cotidianas dos alunos. A formação continuada, ao proporcionar ao professor oportunidades de reflexão sobre a diversidade, permite a construção de estratégias pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo práticas que integrem leitura, escrita e vivências culturais. Essa abordagem fortalece a capacidade do professor de mediar situações de aprendizagem inclusivas, garantindo que todos os alunos tenham acesso às práticas sociais de leitura e escrita.

Além disso, a formação continuada desempenha um papel crucial na consolidação da identidade profissional do professor alfabetizador. Tardif (2014) afirma que “o saber do professor se constrói na interseção entre a teoria, a prática e a experiência vivida na escola”, evidenciando que o desenvolvimento profissional contínuo contribui para a autonomia, a confiança e a competência docente. Por meio de programas de formação continuada, supervisão pedagógica e grupos de estudo, o professor pode aprimorar suas práticas, enfrentar desafios relacionados à diversidade e atuar de forma ética, crítica e socialmente comprometida.

Portanto, a formação continuada constitui-se como um mecanismo essencial para promover alfabetização inclusiva nos anos iniciais. Ao oferecer aos professores espaços de reflexão, atualização e compartilhamento de experiências, é possível enfrentar os desafios da diversidade de maneira planejada e consciente. Assim, investir na formação continuada fortalece não apenas a prática pedagógica, mas também a construção de uma educação democrática, equitativa e comprometida com a aprendizagem significativa de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a formação do professor alfabetizador é um elemento central para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação inicial do professor, aliada à formação continuada, mostra-se essencial para enfrentar os desafios impostos pela diversidade. Como evidenciado por Tardif (2014) e Nóvoa (2009), os saberes docentes são construídos a partir da interseção entre teoria, prática e experiência profissional. Portanto, investir em processos formativos que promovam reflexão crítica, atualização pedagógica e compartilhamento de experiências fortalece a capacidade do professor de atuar de forma ética, inclusiva e socialmente comprometida.

Autores como Paulo Freire (1996) e Magda Soares (2004) reforçam que alfabetizar vai além do ensino mecânico da escrita e da leitura, devendo inserir o aluno nas práticas sociais de linguagem e reconhecer suas identidades culturais. Assim, o professor alfabetizador deve ser capaz de planejar e executar atividades que respeitem a diversidade, promovam aprendizagem significativa e favoreçam a construção de sujeitos críticos e autônomos.

Conclui-se que a formação do professor alfabetizador, centrada na articulação entre teoria e prática e comprometida com a inclusão, é um instrumento indispensável para a construção de uma educação democrática e equitativa. A valorização da diversidade, a reflexão sobre a prática pedagógica e a constante atualização profissional constituem pilares fundamentais para que a alfabetização nos anos iniciais contribua efetivamente para a formação integral da criança, promovendo aprendizagem significativa e cidadania

.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. Profissão professor: desafios e perspectivas. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Formação contínua e escola: desafios e possibilidades. Porto: Porto Editora, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RESUMO

A ludicidade é reconhecida como um elemento essencial no processo de aprendizagem, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este artigo tem como objetivo analisar a importância de jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Fundamenta-se em autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto, que destacam o valor do brincar como forma de construção do conhecimento, interação social e desenvolvimento da criatividade. A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica de livros, artigos científicos e documentos que abordam a prática lúdica na educação, com foco em atividades de sala de aula e projetos pedagógicos inovadores. Os resultados apontam que a integração de jogos e brincadeiras no currículo escolar favorece a aprendizagem significativa, estimula a curiosidade, melhora a comunicação e fortalece habilidades socioemocionais, como cooperação, empatia e resolução de conflitos. Além disso, observa-se que a utilização de práticas lúdicas contribui para a inclusão de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, tornando o ambiente escolar mais motivador e participativo. Conclui-se que jogos e brincadeiras não apenas facilitam o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvem competências essenciais para o crescimento integral das crianças, consolidando o brincar como estratégia pedagógica indispensável.

Palavras-chave:

Ludicidade; Jogos Educativos; Brincadeiras; Aprendizagem; Educação Infantil

ABSTRACT

Ludicity is recognized as an essential element in the learning process, especially in early childhood and primary education. This article aims to analyze the importance of games and play as pedagogical strategies that promote children's cognitive, social, and emotional development. It is based on authors such as Piaget, Vygotsky, and Kishimoto, who emphasize the value of play as a way of building knowledge, social interaction, and creativity development.

The methodology adopted consists of a bibliographic review of books, scientific articles, and documents addressing playful practices in education, focusing on classroom activities and innovative pedagogical projects. Results indicate that integrating games and play into the school curriculum promotes meaningful learning, stimulates curiosity, enhances communication, and strengthens socio-emotional skills, such as cooperation, empathy, and conflict resolution. Furthermore, playful practices contribute to the inclusion of students with different learning paces, making the school environment more motivating and participatory. It is concluded that games and play not only facilitate the learning of academic content but also develop essential competencies for children's overall growth, consolidating play as an indispensable pedagogical strategy.

Keywords:

Ludicity; Educational Games; Play; Learning; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A ludicidade é reconhecida como elemento central no processo educativo, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brincadeiras e jogos não apenas oferecem momentos de diversão, mas constituem importantes instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Para Piaget (1998), o brincar é essencial para a construção do conhecimento, pois permite que a criança explore, experimente e compreenda o mundo ao seu redor por meio de ações significativas. Nesse sentido, a ludicidade não se restringe ao entretenimento, mas se apresenta como um recurso estratégico para favorecer a aprendizagem e a socialização.

Vygotsky (1998) reforça essa perspectiva ao destacar que a interação social mediada pelo brincar é determinante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Jogos e brincadeiras estruturados ou espontâneos constituem contextos privilegiados para a internalização de normas, aquisição de habilidades cognitivas e fortalecimento de relações interpessoais. Além disso, Vygotsky evidencia que o brincar é um espaço de construção cultural, onde a criança recria e adapta práticas sociais presentes em sua comunidade, permitindo a apropriação de valores e saberes culturais.

No contexto pedagógico, Kishimoto (2008) ressalta que a integração de atividades lúdicas no currículo escolar favorece a motivação, a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de competências múltiplas, incluindo raciocínio lógico, criatividade, autonomia e empatia. Ao promover a aprendizagem significativa, os jogos e brincadeiras possibilitam que a criança associe teoria e prática, transformando conceitos abstratos em experiências concretas. Além disso, a ludicidade atua como mecanismo de inclusão, atendendo às diferentes formas e ritmos de aprendizagem e garantindo que todos os alunos participem do processo educativo de maneira equitativa.

A literatura educacional também destaca que a ludicidade contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças, fortalecendo habilidades como cooperação, negociação, resolução de conflitos e empatia (MORAES; ABRAMOVICH, 2012). Esses elementos tornam-se fundamentais para a formação integral do aluno, considerando que a escola não se limita à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também à promoção do crescimento humano, social e afetivo.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a relevância dos jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas na construção do conhecimento infantil, enfatizando seus impactos cognitivos, sociais e emocionais. A reflexão proposta busca evidenciar que a ludicidade é um instrumento pedagógico indispensável, capaz de transformar a aprendizagem em uma experiência significativa, prazerosa e inclusiva, consolidando o brincar como prática educativa essencial na formação de crianças críticas, criativas e socialmente participativas.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A ludicidade é um elemento fundamental no processo de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois promove experiências significativas que vão além da simples transmissão de conteúdos. Piaget (1998) destaca que “o brincar permite à criança assimilar e organizar experiências, promovendo a construção do conhecimento por meio de ações concretas”. Dessa forma, o lúdico se apresenta como um mediador do aprendizado, integrando aspectos cognitivos, afetivos e sociais, de maneira que a criança possa compreender e internalizar conceitos de forma natural e prazerosa.

Kishimoto (2008) reforça que a ludicidade não se restringe ao entretenimento, mas constitui um recurso pedagógico estratégico: “A integração de atividades lúdicas no currículo escolar favorece a motivação, a participação ativa e a interação entre os alunos, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem”. Nesse sentido, jogos, brincadeiras de regras, dramatizações e atividades de construção coletiva permitem que os estudantes experimentem, criem soluções e testem hipóteses, consolidando habilidades cognitivas essenciais, como raciocínio lógico, memória e resolução de problemas.

Além disso, a ludicidade proporciona oportunidades para a expressão criativa e o desenvolvimento emocional. Brincadeiras simbólicas, como faz de conta, encenações teatrais e dramatizações, possibilitam que as crianças explorem sentimentos, compreendam papéis sociais e desenvolvam autonomia. Vygotsky (1998) ressalta que “o brincar é uma atividade social que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e facilita a internalização de normas e valores culturais”. Assim, a ludicidade conecta aprendizagem e experiência social, permitindo que crianças aprendam conteúdos curriculares enquanto interagem e se expressam.

Exemplos práticos de atividades lúdicas incluem jogos educativos de alfabetização, brincadeiras matemáticas, atividades de construção com blocos ou materiais recicláveis e oficinas de expressão artística. Essas práticas não apenas tornam o ambiente escolar mais dinâmico e inclusivo, mas também estimulam a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade, incentivando a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou estilos de aprendizagem.

Portanto, a ludicidade deve ser compreendida como ferramenta pedagógica indispensável, capaz de integrar prazer, aprendizagem e desenvolvimento integral. Quando incorporada ao planejamento escolar, permite que as crianças aprendam de forma significativa, participativa e contextualizada, consolidando o brincar como estratégia educativa que transforma a experiência escolar em um espaço de descoberta, autonomia e construção do conhecimento.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças, permitindo que elas aprendam a interagir, colaborar e compreender regras dentro de diferentes contextos. Vygotsky (1998) afirma que “o brincar é uma atividade social que propicia a internalização de normas, valores e regras, fortalecendo relações interpessoais e promovendo a cooperação”. Nesse sentido, brincar não é apenas diversão; é uma oportunidade de aprendizado social, onde crianças experimentam papéis, constroem vínculos e desenvolvem comportamentos socialmente adequados.

As brincadeiras coletivas, como pega-pega, amarelinha, queimada ou jogos de tabuleiro, promovem a cooperação e a negociação entre os participantes. Nessas atividades, as crianças aprendem a respeitar regras, a esperar sua vez, a lidar com frustração e a resolver conflitos de maneira construtiva. Moraes e Abramovich (2012) reforçam que “as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da empatia, do trabalho em equipe e da responsabilidade social, promovendo a inclusão e a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças”. Dessa forma, o brincar se torna um instrumento eficaz de educação emocional e social.

Além disso, o uso de jogos de papéis ou dramatizações permite que as crianças explorem diferentes perspectivas, desenvolvendo compreensão e respeito pelo outro. Atividades simbólicas, como encenações de histórias, jogos de faz de conta e simulações, incentivam a empatia, a criatividade e a autonomia, ao mesmo tempo que reforçam habilidades de comunicação e expressão verbal (KISHIMOTO, 2008). Essas experiências favorecem a construção de relações saudáveis, o reconhecimento de sentimentos próprios e alheios e a capacidade de trabalhar coletivamente em busca de objetivos comuns.

Outro aspecto importante é a inclusão. Jogos e brincadeiras adaptadas podem ser utilizados para integrar crianças com diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem, criando um ambiente escolar mais justo e participativo. A ludicidade possibilita que todos os alunos se sintam pertencentes ao grupo, valorizando a diversidade e promovendo a cooperação entre pares.

Portanto, os jogos e brincadeiras não apenas contribuem para o aprendizado acadêmico, mas também consolidam competências socioemocionais essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Ao participar de atividades lúdicas, as crianças aprendem a conviver, respeitar diferenças, negociar conflitos e colaborar, formando uma base sólida para o exercício da cidadania e para a construção de relações sociais saudáveis no ambiente escolar e na vida cotidiana.

JOGOS EDUCATIVOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Os jogos educativos são ferramentas pedagógicas poderosas que promovem a aprendizagem significativa ao permitir que os alunos relacionem conceitos teóricos com experiências concretas. Segundo Kishimoto (2008), “a utilização de jogos no contexto escolar possibilita que a criança associe conceitos abstratos a experiências concretas, fortalecendo a compreensão e a retenção do conteúdo”. Dessa forma, os jogos não apenas tornam o aprendizado mais prazeroso, mas também facilitam a fixação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como raciocínio lógico, memória, atenção e capacidade de resolver problemas.



A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue relacionar os conhecimentos novos aos seus saberes prévios, tornando a experiência educativa relevante e contextualizada. Piaget (1998) enfatiza que “a criança aprende melhor quando pode manipular, explorar e experimentar conceitos, estabelecendo relações entre ações e resultados”. Nesse sentido, os jogos educativos fornecem ambientes interativos nos quais as crianças podem testar hipóteses, identificar estratégias e avaliar consequências de suas ações, promovendo autonomia e pensamento crítico.

Existem diversos tipos de jogos que podem ser utilizados na escola. Jogos de alfabetização, como bingo de letras ou palavras, fortalecem habilidades linguísticas; jogos matemáticos, como quebra-cabeças numéricos ou tabuleiros de cálculos, desenvolvem o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas; atividades de dramatização ou simulações, por sua vez, permitem a compreensão de conceitos sociais, históricos e científicos de maneira prática e envolvente (VYGOTSKY, 1998; MORAES; ABRAMOVICH, 2012).

A gamificação, ou a aplicação de elementos de jogos em contextos educativos, também tem se mostrado eficaz no aumento da motivação e engajamento dos alunos. Ao transformar tarefas acadêmicas em desafios lúdicos, os estudantes sentem-se mais participativos e estimulados a atingir metas, respeitando seus próprios ritmos de aprendizagem (KISHIMOTO, 2008).

Portanto, os jogos educativos representam mais do que instrumentos de entretenimento; são estratégias pedagógicas que promovem a aprendizagem significativa, fortalecem habilidades cognitivas e socioemocionais e incentivam a participação ativa dos alunos. Quando integrados ao planejamento escolar, esses recursos potencializam o processo de ensino-aprendizagem, tornando o conhecimento acessível, contextualizado e prazeroso, consolidando o brincar como componente essencial da educação.

Apesar do reconhecido valor pedagógico dos jogos e brincadeiras, a aplicação da ludicidade no contexto escolar contemporâneo enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a falta de formação docente adequada, que muitas vezes limita a compreensão sobre como planejar e implementar atividades lúdicas de forma intencional e integrada ao currículo (KISHIMOTO, 2008). Professores que não possuem domínio das metodologias lúdicas podem reduzir o brincar a momentos de simples recreação, deixando de explorar seu potencial educativo e transformador.

Além disso, fatores estruturais e institucionais podem restringir a ludicidade. A pressão por resultados acadêmicos, a rigidez de horários e a escassez de materiais pedagógicos são barreiras frequentes nas escolas. Segundo Moraes e Abramovich (2012), “a implementação de práticas lúdicas depende de planejamento e de recursos adequados, sendo necessária uma cultura escolar que valorize o aprendizado significativo por meio do brincar”. Sem esse suporte, jogos e brincadeiras podem ser subestimados ou excluídos do currículo.

Por outro lado, a educação contemporânea apresenta possibilidades promissoras para a integração da ludicidade, especialmente quando aliados a políticas educacionais que incentivem práticas inovadoras e inclusivas. A gamificação, o uso de jogos digitais educativos, a dramatização e oficinas de construção coletiva podem enriquecer o ensino, tornando o aprendizado mais participativo e motivador (PIAGET, 1998; VYGOTSKY, 1998).

A formação continuada de professores é outra estratégia fundamental. NÓVOA (2009) destaca que “a capacitação docente deve considerar a realidade da escola e os problemas concretos da prática educativa, incluindo o uso de metodologias lúdicas”. Quando os professores compreendem a ludicidade como ferramenta estratégica, é possível desenvolver atividades que promovam inclusão, criatividade, cooperação e pensamento crítico, atendendo às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem.

Além disso, o envolvimento da família e da comunidade escolar amplia os efeitos positivos do brincar. Projetos interativos, feiras de jogos educativos e atividades em espaços culturais fortalecem o vínculo entre escola, crianças e sociedade, reforçando valores como respeito, solidariedade e cidadania (MORAES; ABRAMOVICH, 2012).

Portanto, embora desafios como formação docente, recursos limitados e pressão por resultados ainda existam, a ludicidade apresenta enormes possibilidades na educação contemporânea. Jogos e brincadeiras, quando planejados e aplicados de forma estratégica, consolidam-se como instrumentos de aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e construção de uma escola inclusiva, participativa e inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da ludicidade na educação evidencia que jogos e brincadeiras constituem ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Eles vão além da simples diversão, atuando como estratégias que promovem o aprendizado significativo, a socialização, a criatividade, a autonomia e o fortalecimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (PIAGET, 1998; VYGOTSKY, 1998; KISHIMOTO, 2008).

O estudo demonstra que, quando integrados ao currículo escolar de forma planejada e intencional, os jogos e brincadeiras proporcionam experiências educativas envolventes e inclusivas. Atividades lúdicas favorecem a participação ativa dos alunos, a construção de relações sociais saudáveis, o respeito às regras e o desenvolvimento da empatia, preparando as crianças para interações colaborativas e cidadania plena (MORAES; ABRAMOVICH, 2012).

No entanto, a efetividade dessas práticas depende de fatores estruturais e institucionais, como a formação docente, o planejamento pedagógico adequado e a valorização da ludicidade dentro da cultura escolar. Professores capacitados e motivados são capazes de transformar o brincar em estratégia educativa significativa, potencializando o aprendizado e tornando a experiência escolar mais prazerosa, democrática e inclusiva (NÓVOA, 2009).

Conclui-se que a ludicidade não deve ser encarada como atividade secundária ou recreativa, mas como componente essencial do processo educativo. Ao promover jogos e brincadeiras planejadas, a escola contribui para a formação integral das crianças, estimulando competências cognitivas, sociais e emocionais, fortalecendo a aprendizagem e consolidando o brincar como prática pedagógica indispensável na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e desenvolvimento. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORAES, Marilene; ABRAMOVICH, Ana Maria. Ludicidade e desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2012.
- NÓVOA, António. Profissão professor: desafios e perspectivas. Lisboa: Dom Quixote, 2009.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: VANDA SILMARA COSTA RIBEIRO

RESUMO

A contação de histórias constitui-se como uma importante prática pedagógica na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Por meio da escuta atenta e da interação com narrativas, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve a capacidade de expressão verbal e fortalece habilidades comunicativas essenciais para sua formação integral. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, destacando sua relevância como instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem o desenvolvimento infantil e a linguagem, como Vygotsky, Abramovich e Bettelheim, além das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados indicam que a contação de histórias favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também estimula a imaginação, a criatividade, a atenção e a interação social. Além disso, essa prática fortalece o vínculo entre educador e criança, promovendo um ambiente de aprendizagem significativo e afetivo. Conclui-se que a contação de histórias é uma ferramenta pedagógica essencial na Educação Infantil, pois contribui de forma efetiva para o desenvolvimento da linguagem oral e para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de se expressar em diferentes contextos sociais, favorecendo o processo de alfabetização e o desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: Contação de histórias; Linguagem oral; Educação infantil; Desenvolvimento infantil; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Storytelling is an important pedagogical practice in Early Childhood Education, significantly contributing to the development of children's oral language. Through attentive listening and interaction with narratives, children expand their vocabulary, develop verbal expression skills, and strengthen essential communicative abilities for their integral development.

This study aims to analyze the contributions of storytelling to the development of oral language in Early Childhood Education, highlighting its relevance as a pedagogical tool in the teaching and learning process. The methodology is based on bibliographic research, supported by authors who discuss child development and language, such as Vygotsky, Abramovich, and Bettelheim, as well as the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The results indicate that storytelling not only promotes linguistic development but also stimulates imagination, creativity, attention, and social interaction. Furthermore, this practice strengthens the bond between teacher and child, promoting a meaningful and affective learning environment. It is concluded that storytelling is an essential pedagogical tool in Early Childhood Education, as it effectively contributes to the development of oral language and the formation of critical, participative individuals capable of expressing themselves in different social contexts, supporting literacy and overall child development.

Keywords: Storytelling; Oral language; Early Childhood Education; Child development; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere à linguagem oral, que é um dos principais meios de interação, expressão e construção do conhecimento. Nesse contexto, a contação de histórias emerge como uma prática pedagógica relevante, pois favorece o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Por meio da escuta e da participação em narrativas, a criança amplia seu repertório linguístico, desenvolve sua capacidade de comunicação e constrói significados a partir das interações estabelecidas com o outro e com o mundo.

A linguagem oral se desenvolve nas interações sociais e constitui-se como elemento essencial na formação do pensamento e da consciência. Segundo Vygotsky (1998, p. 63), “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, um meio de expressão e compreensão”, sendo fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, a interação proporcionada pela contação de histórias contribui significativamente para o fortalecimento das capacidades comunicativas, possibilitando que a criança organize seu pensamento e amplie sua compreensão da realidade.

Nesse sentido, a contação de histórias configura-se como um instrumento pedagógico que favorece a construção da linguagem oral, ao promover situações de escuta, interpretação e expressão. Abramovich (1997, p. 17) destaca que “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores”, sendo também uma oportunidade de desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da formação do leitor. Essa prática possibilita que a criança tenha contato com novas palavras, estruturas linguísticas e formas de expressão, contribuindo para o enriquecimento de sua competência comunicativa.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das experiências com a linguagem oral na Educação Infantil, enfatizando que é necessário “promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral” (BRASIL, 2018, p. 42). Nesse contexto, a contação de histórias representa uma estratégia pedagógica que favorece o desenvolvimento dessas competências, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, críticos e participativos.

De acordo com Bettelheim (1980, p. 14), “os contos de fadas ajudam a criança a compreender melhor a si mesma e ao mundo ao seu redor”, evidenciando o papel das narrativas no desenvolvimento emocional e linguístico. Ao ouvir histórias, a criança não apenas desenvolve sua linguagem, mas também constrói sua identidade, elabora sentimentos e amplia sua capacidade de compreender diferentes situações e contextos.

Dessa forma, a contação de histórias na Educação Infantil vai além de uma atividade recreativa, constituindo-se como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e para a formação integral da criança. Considerando sua relevância no contexto educacional, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da contação de histórias como instrumento de desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, destacando sua importância no processo de ensino e aprendizagem e na formação de sujeitos capazes de se comunicar, interagir e participar ativamente da sociedade.

A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A linguagem oral constitui um dos principais instrumentos de interação social e desenvolvimento humano, sendo fundamental na formação cognitiva, social e emocional da criança. Desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza a linguagem como meio de expressão, comunicação e construção de significados, estabelecendo relações com o meio e com os sujeitos que a cercam. Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha um papel essencial ao proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento da oralidade, contribuindo para a formação integral da criança.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 120), “o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao desenvolvimento do pensamento”, evidenciando que a linguagem exerce um papel estruturante na organização das funções psicológicas superiores. Para o autor, a linguagem não se limita à comunicação, mas constitui-se como um instrumento fundamental na construção do conhecimento e na formação da consciência. Assim, ao interagir com o outro, a criança internaliza significados e desenvolve sua capacidade de pensar, refletir e compreender o mundo.

Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem oral ocorre por meio das interações sociais e das experiências vivenciadas pela criança em seu contexto sociocultural. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “a linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciando diretamente o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 120). Dessa forma, é fundamental que o ambiente educativo promova situações que favoreçam o diálogo, a escuta e a expressão oral, possibilitando o desenvolvimento das competências comunicativas.

Além disso, a linguagem oral contribui significativamente para o desenvolvimento social da criança, pois permite sua participação ativa nas interações e nas práticas sociais. Conforme destaca Wallon (2007, p. 85), “é na relação com o outro que a criança constrói sua identidade e desenvolve suas capacidades cognitivas e afetivas”. A linguagem, nesse contexto, assume um papel mediador, permitindo que a criança se expresse, compartilhe experiências e compreenda diferentes perspectivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, destacando que é necessário “promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, ampliando suas possibilidades de comunicação e expressão” (BRASIL, 2018, p. 40). Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da construção do pensamento crítico, favorecendo a formação de sujeitos ativos e participativos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do educador como mediador no desenvolvimento da linguagem oral. O professor é responsável por criar situações pedagógicas que estimulem a comunicação e a interação, favorecendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Segundo Antunes (2003, p. 19), “é por meio da interação verbal que o sujeito se constitui socialmente e desenvolve sua capacidade de comunicação”. Dessa forma, o ambiente escolar deve valorizar práticas que promovam o uso da linguagem oral de forma significativa e contextualizada.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias constitui uma prática pedagógica de grande relevância na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da criatividade e das habilidades sociais das crianças. Ao ouvir histórias, a criança tem acesso a diferentes formas de linguagem, amplia seu repertório vocabular e desenvolve sua capacidade de expressão e compreensão, elementos fundamentais para seu desenvolvimento integral.

Desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra interesse por narrativas, pois estas possibilitam a compreensão do mundo e das relações sociais. Nesse sentido, Abramovich (1997, p. 16) afirma que “ouvir histórias é viver um momento de encantamento, de prazer, de imaginação”, evidenciando que essa prática contribui significativamente para o desenvolvimento emocional, cognitivo e linguístico. Ao participar de momentos de contação de histórias, a criança desenvolve sua capacidade de escuta, atenção e interpretação, habilidades essenciais no processo de aprendizagem.

Além disso, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem oral ao proporcionar contato com novas palavras, estruturas linguísticas e formas de expressão. Segundo Vygotsky (1998, p. 126), “a aquisição da linguagem é um processo que ocorre nas interações sociais, sendo mediado pelo contato com o outro”. Dessa forma, a contação de histórias constitui uma importante ferramenta pedagógica, pois promove situações de interação e comunicação que favorecem o desenvolvimento linguístico da criança.

A literatura infantil, por sua vez, desempenha um papel fundamental nesse processo, pois possibilita o acesso ao universo simbólico e cultural. De acordo com Coelho (2000, p. 15), “a literatura infantil é um meio de formação, pois contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, da sensibilidade e da criatividade”. Ao ouvir histórias, a criança tem a oportunidade de refletir, imaginar e construir significados, desenvolvendo sua capacidade de compreensão e expressão.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da contação de histórias na formação do leitor. Mesmo antes de aprender a ler convencionalmente, a criança desenvolve habilidades essenciais para o letramento por meio do contato com narrativas. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “o contato com histórias, contos e narrativas contribui para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de futuros leitores” (BRASIL, 1998, p. 143). Dessa forma, a contação de histórias constitui uma prática essencial no processo de formação linguística da criança.

Além disso, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, permitindo que a criança explore diferentes possibilidades e construa sua própria interpretação das narrativas. Bettelheim (1980, p. 45) destaca que “os contos permitem que a criança compreenda melhor suas emoções e os conflitos que vivencia”, evidenciando que as histórias desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional e psicológico.



A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a importância das experiências com narrativas na Educação Infantil, destacando que é necessário “promover situações nas quais as crianças possam ouvir histórias, participar de narrativas e ampliar suas formas de comunicação e expressão” (BRASIL, 2018, p. 42). Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e para a formação de sujeitos capazes de se expressar e interagir socialmente.

Outro ponto importante refere-se à dimensão social da contação de histórias. Ao ouvir e recontar histórias, a criança desenvolve sua capacidade de comunicação e interação, fortalecendo seus vínculos sociais. Segundo Zilberman (2003, p. 28), “a literatura infantil desempenha um papel importante na formação do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e de sua visão de mundo”. Dessa forma, a contação de histórias contribui para a formação social e cultural da criança.

Além disso, a contação de histórias torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e prazeroso, favorecendo o envolvimento e a participação das crianças. Ao utilizar recursos como livros ilustrados, fantoches, dramatizações e diferentes entonações de voz, o educador torna a experiência mais interativa e estimulante, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Portanto, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica essencial na Educação Infantil, pois contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da criatividade e das habilidades sociais. Por meio dessa prática, a criança amplia seu repertório linguístico, desenvolve sua capacidade de expressão e constrói conhecimentos, favorecendo sua formação integral e seu

desenvolvimento como sujeito ativo e participante na sociedade.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

O professor exerce um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, especialmente por meio da contação de histórias, que constitui uma prática pedagógica mediadora entre a criança e o conhecimento.



A mediação docente possibilita que a criança participe ativamente das experiências de linguagem, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, cognitivas e sociais. Nesse contexto, o educador não atua apenas como transmissor de histórias, mas como facilitador do processo de construção do conhecimento e da linguagem.

Segundo Vygotsky (1998, p. 94), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Essa afirmação evidencia que o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor um agente mediador essencial nesse processo. Ao contar histórias, o educador cria situações que estimulam a escuta, a compreensão e a expressão oral, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A mediação pedagógica permite que a criança amplie seu repertório linguístico e desenvolva sua capacidade de comunicação. Durante a contação de histórias, o professor pode utilizar estratégias como a entonação da voz, expressões faciais, gestos e questionamentos que incentivem a participação das crianças. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da oralidade, pois possibilitam que a criança se expresse, reconte histórias e compartilhe suas interpretações.

De acordo com Wallon (2007, p. 90), “a criança constrói seu conhecimento por meio das interações com o meio social e com os indivíduos que fazem parte de sua realidade”. Nesse sentido, a interação com o professor durante a contação de histórias favorece o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de comunicação. A relação estabelecida entre educador e criança contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem seguro e significativo, no qual a criança se sente motivada a participar e se expressar.

Além disso, o professor desempenha um papel importante na organização de situações pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da linguagem oral. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “cabe ao professor organizar situações de comunicação que possibilitem às crianças expressar desejos, sentimentos, necessidades e opiniões” (BRASIL, 1998, p. 135).



Dessa forma, a contação de histórias constitui uma estratégia eficaz para promover essas experiências, favorecendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na promoção do diálogo e da escuta ativa. Ao incentivar a participação das crianças durante a contação de histórias, o educador contribui para o desenvolvimento da autonomia e da confiança na expressão oral. Segundo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa perspectiva evidencia a importância da atuação docente como mediador, promovendo experiências que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da linguagem.

Além disso, a mediação do professor contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças. Ao utilizar diferentes recursos pedagógicos, como livros ilustrados, fantoches e dramatizações, o educador torna a contação de histórias mais envolvente e significativa. Abramovich (1997, p. 23) afirma que “quando o professor conta histórias, ele abre espaço para que a criança imagine, crie e desenvolva sua capacidade de expressão”. Dessa forma, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica que favorece o desenvolvimento integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular também destaca a importância da mediação do professor no desenvolvimento da linguagem oral, afirmando que é necessário “garantir experiências nas quais as crianças possam participar de situações de comunicação oral, ampliando suas formas de expressão” (BRASIL, 2018, p. 40). Nesse contexto, o professor deve promover práticas pedagógicas que incentivem o diálogo, a escuta e a participação ativa das crianças.

ao papel do professor como modelo linguístico. Ao contar histórias, o educador apresenta diferentes formas de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças. Segundo Antunes (2003, p. 21), “a linguagem se desenvolve no uso, nas práticas sociais e nas interações comunicativas”. Dessa forma, o ambiente escolar deve proporcionar experiências que favoreçam o uso da linguagem de forma significativa e contextualizada.

Portanto, a mediação do professor é essencial no processo de desenvolvimento da linguagem oral por meio da contação de histórias. Ao promover situações de interação, diálogo e participação, o educador contribui para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, cognitivas e sociais das crianças. A contação de histórias, quando mediada de forma intencional e significativa, constitui uma importante estratégia pedagógica, favorecendo o desenvolvimento da oralidade e a formação integral da criança.

2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A contação de histórias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contribuindo significativamente para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social. Na Educação Infantil, essa prática pedagógica possibilita o contato com diferentes formas de linguagem, favorecendo a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da imaginação e a ampliação das capacidades comunicativas. Por meio das narrativas, a criança tem a oportunidade de compreender o mundo ao seu redor, expressar sentimentos e construir significados a partir de suas experiências. O desenvolvimento da linguagem oral é uma das principais contribuições da contação de histórias, pois permite que a criança tenha contato com novas palavras, estruturas linguísticas e formas de expressão. Segundo Vygotsky (1998, p. 123), “a linguagem é o instrumento mais importante do pensamento e é por meio dela que a criança organiza sua atividade mental”. Dessa forma, ao ouvir histórias, a criança desenvolve sua capacidade de compreensão, interpretação e expressão, fortalecendo suas habilidades comunicativas e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo. Além disso, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, aspectos essenciais na formação da criança. Ao ouvir narrativas, a criança cria imagens mentais, interpreta situações e constrói significados, desenvolvendo sua capacidade simbólica. Bettelheim (1980, p. 16) destaca que “os contos ajudam a criança a dar sentido às suas experiências e a compreender melhor seus sentimentos”, evidenciando o papel das histórias no desenvolvimento emocional e psicológico.



Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento social proporcionado pela contação de histórias. Ao participar de momentos de escuta e interação, a criança aprende a respeitar o outro, compartilhar ideias e desenvolver habilidades sociais. Segundo Wallon (2007, p. 95), “o desenvolvimento da criança ocorre na interação com o meio social, sendo as relações interpessoais fundamentais nesse processo”. Nesse sentido, a contação de histórias favorece a socialização e contribui para a formação da identidade da criança.

A literatura infantil também contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e da formação cultural da criança. De acordo com Coelho (2000, p. 29), “a literatura infantil contribui para a formação do indivíduo, ampliando sua visão de mundo e favorecendo o desenvolvimento de sua consciência crítica”. Ao ouvir histórias, a criança tem acesso a diferentes culturas, valores e experiências, contribuindo para sua formação como sujeito social.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das práticas com narrativas na Educação Infantil, destacando que é necessário “promover experiências nas quais as crianças possam ouvir histórias, desenvolver a imaginação e ampliar suas formas de expressão e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 42). Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da participação social, favorecendo a formação integral da criança.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da atenção e da memória, que são estimuladas durante a contação de histórias. Ao acompanhar uma narrativa, a criança desenvolve sua capacidade de concentração e compreensão, habilidades essenciais para o processo de aprendizagem. Abramovich (1997, p. 22) afirma que “o contato com histórias contribui para o desenvolvimento da escuta, da atenção e da capacidade de compreensão”, evidenciando a importância dessa prática no contexto educacional.

Além disso, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da afetividade e fortalece os vínculos entre professor e criança

O momento da narrativa constitui uma experiência significativa, na qual a criança se sente acolhida e motivada a participar. Segundo Freire (1996, p. 25), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”, destacando a importância da dimensão afetiva no processo educativo. A contação de histórias, nesse contexto, constitui uma prática que promove o vínculo afetivo e favorece o desenvolvimento emocional da criança.

A contação de histórias também contribui para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de expressão. Ao participar das narrativas, recontar histórias e expressar suas ideias, a criança desenvolve sua confiança e sua capacidade comunicativa. Segundo Zilberman (2003, p. 34), “a literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação do leitor e no desenvolvimento de suas capacidades expressivas”. Dessa forma, o contato com histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem e da formação do sujeito.

Além disso, a contação de histórias constitui uma importante ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento. Ao ouvir histórias, a criança desenvolve habilidades essenciais, como a compreensão oral, a interpretação e a capacidade de organização do pensamento. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “o contato com diferentes gêneros textuais contribui para o desenvolvimento da linguagem e para o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 145).

Portanto, a contação de histórias contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da criatividade, da socialização e da afetividade. Essa prática pedagógica possibilita a construção de conhecimentos e contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de se expressar em diferentes contextos sociais. Dessa forma, a contação de histórias constitui uma ferramenta essencial na Educação Infantil, desempenhando um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento global da criança.

CONCLUSÃO

A contação de histórias constitui-se como uma prática pedagógica essencial na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e para a formação integral da criança. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a linguagem se desenvolve por meio das interações sociais e das experiências vivenciadas no contexto educativo, sendo a contação de histórias uma estratégia que favorece a comunicação, a expressão e a construção do conhecimento.

Observou-se que, por meio da escuta e da participação em narrativas, as crianças ampliam seu repertório linguístico, desenvolvem sua capacidade de expressão oral e fortalecem suas habilidades comunicativas. Conforme destaca Vygotsky (1998), a linguagem exerce um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, sendo mediadora do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento. Nesse sentido, a contação de histórias favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Além disso, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de interpretação, permitindo que a criança compreenda diferentes situações e construa significados a partir das narrativas. Como afirma Abramovich (1997), o contato com histórias possibilita experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da sensibilidade e da formação do sujeito. Dessa forma, a literatura infantil e a contação de histórias constituem importantes instrumentos pedagógicos no processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador nesse processo. O educador, ao promover momentos de contação de histórias, cria situações de interação que favorecem o desenvolvimento da oralidade e da participação ativa das crianças. Conforme destaca Freire (1996), o processo educativo deve promover a construção do conhecimento por meio da interação e do diálogo, sendo o professor responsável por criar condições que favoreçam o desenvolvimento integral do educando.

Além disso, os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem a importância das experiências com narrativas na Educação Infantil, destacando a necessidade de promover situações que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral e da comunicação. Nesse contexto, a contação de histórias constitui uma prática pedagógica que contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de se expressar em diferentes contextos sociais.

Dessa forma, conclui-se que a contação de histórias é uma ferramenta pedagógica fundamental na Educação Infantil, pois contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e para a formação integral da criança. Sua utilização no ambiente escolar favorece a construção do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades comunicativas e a formação de sujeitos autônomos e participativos. Portanto, é fundamental que os educadores valorizem e utilizem a contação de histórias como prática pedagógica, reconhecendo sua importância no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento global da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DA CIDADE: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL PAULISTANA

AUTOR: FABIANA CRISTINA CYRILLO MENINI MADEIRA

RESUMO

A Educação Ambiental constitui um eixo fundamental na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica, da responsabilidade socioambiental e da construção de valores voltados à sustentabilidade. No contexto da rede municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade incorpora a Educação Ambiental como princípio orientador das práticas pedagógicas, promovendo a integração entre os conhecimentos científicos, sociais e culturais. Este artigo tem como objetivo analisar como a Educação Ambiental é desenvolvida no contexto do Currículo da Cidade, considerando suas contribuições para a formação dos estudantes e para a construção de práticas pedagógicas significativas. A pesquisa fundamenta-se em análise documental e em referenciais teóricos que discutem o currículo, a educação crítica e a formação cidadã. Os resultados indicam que a Educação Ambiental, quando integrada ao cotidiano escolar, favorece o desenvolvimento da autonomia, da consciência ecológica e do pensamento crítico, possibilitando que os estudantes compreendam sua relação com o meio ambiente e reconheçam seu papel como agentes transformadores da realidade. Conclui-se que o Currículo da Cidade representa um importante instrumento para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a sustentabilidade, a cidadania e a formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Currículo da Cidade; Práticas pedagógicas; Sustentabilidade; Formação cidadã.

ABSTRACT

Environmental Education constitutes a fundamental axis in the integral formation of students, contributing to the development of critical awareness, socio-environmental responsibility, and the construction of values focused on sustainability. In the context of the municipal school system of São Paulo, the City Curriculum incorporates Environmental Education as a guiding principle of pedagogical practices, promoting the integration between scientific, social, and cultural knowledge.

This article aims to analyze how Environmental Education is developed within the City Curriculum, considering its contributions to student formation and the construction of meaningful pedagogical practices. The research is based on document analysis and theoretical references that discuss curriculum, critical education, and citizenship formation. The results indicate that Environmental Education, when integrated into the school routine, promotes the development of autonomy, ecological awareness, and critical thinking, enabling students to understand their relationship with the environment and recognize their role as agents of social transformation. It is concluded that the City Curriculum represents an important instrument for consolidating educational practices committed to sustainability, citizenship, and the integral development of individuals.

Keywords: Environmental Education; City Curriculum; Pedagogical practices; Sustainability; Citizenship formation.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem se consolidado como um elemento essencial no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante das crescentes demandas sociais relacionadas à sustentabilidade, à preservação dos recursos naturais e à formação de sujeitos críticos e conscientes. Nesse cenário, a escola assume um papel fundamental na promoção de práticas educativas que favoreçam a construção de valores, atitudes e conhecimentos voltados à responsabilidade socioambiental. Mais do que a transmissão de conteúdos, a Educação Ambiental propõe uma formação que possibilite aos estudantes compreenderem sua relação com o meio ambiente e atuarem de forma ética e transformadora na sociedade.



De acordo com Loureiro (2012), a Educação Ambiental deve ser compreendida como um processo educativo que visa à formação de sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade socioambiental e intervir nela de forma consciente e responsável. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem os conhecimentos científicos às experiências cotidianas dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

No contexto da rede municipal de ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade incorpora a Educação Ambiental como um princípio orientador das práticas pedagógicas, reconhecendo sua importância na formação integral dos estudantes. O documento destaca que a educação deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável, promovendo o desenvolvimento de valores como o respeito à natureza, à coletividade e à diversidade. Conforme o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), a Educação Ambiental deve estar presente de forma transversal, integrada às diferentes áreas do conhecimento e às experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996), ao afirmar que a educação deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo, promovendo a conscientização e a transformação da realidade. Para o autor, “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1996, p. 47). Assim, a Educação Ambiental, quando desenvolvida de forma crítica e reflexiva, contribui para a formação de sujeitos conscientes de seu papel social e de sua responsabilidade na construção de uma sociedade sustentável.

Nesse contexto, o Currículo da Cidade de São Paulo representa um importante instrumento orientador das práticas pedagógicas, ao propor uma abordagem que integra a Educação Ambiental ao processo educativo, valorizando a interdisciplinaridade, a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes. Ao reconhecer a escola como um espaço de formação humana, o currículo contribui para o desenvolvimento de competências que favorecem a construção de uma consciência ecológica e cidadã.



Diante disso, torna-se fundamental analisar como a Educação Ambiental é desenvolvida no contexto do Currículo da Cidade e quais são suas contribuições para as práticas pedagógicas na rede municipal de ensino. A compreensão dessas práticas possibilita refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a sustentabilidade e com a transformação social.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

A Educação Ambiental constitui-se como um processo educativo essencial para a formação integral dos sujeitos, uma vez que promove a construção de conhecimentos, valores e atitudes voltados à preservação do meio ambiente e à sustentabilidade. Em um contexto marcado por profundas transformações sociais, econômicas e ambientais, torna-se fundamental que a escola contribua para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, possibilitando a compreensão das relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza.

A Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/1999, define a Educação Ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa legislação reconhece que a formação ambiental não deve ocorrer de forma isolada, mas integrada aos processos educativos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência coletiva voltada à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida. Nesse sentido, a Educação Ambiental assume um caráter formativo que ultrapassa a dimensão cognitiva, envolvendo também aspectos éticos, sociais e culturais.



Segundo Loureiro (2012), a Educação Ambiental deve ser compreendida como uma prática educativa crítica e emancipatória, que possibilita aos sujeitos refletirem sobre a realidade socioambiental e desenvolverem uma postura ativa diante dos desafios contemporâneos. Para o autor, a formação ambiental contribui para a construção de sujeitos autônomos, capazes de compreender as contradições presentes na relação entre sociedade e natureza e atuar de forma responsável na transformação dessa realidade. Essa perspectiva destaca a importância da educação como instrumento de conscientização e de formação cidadã.

Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental, pois se configura como um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de valores relacionados ao cuidado com o meio ambiente. Ao promover práticas pedagógicas que integrem a Educação Ambiental ao cotidiano escolar, a instituição contribui para que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica sobre os impactos das ações humanas no ambiente e reconheçam a importância da preservação dos recursos naturais.

Guimarães (2004) afirma que a Educação Ambiental deve promover a formação de sujeitos críticos, capazes de questionar a realidade e participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Para o autor, a educação não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas deve favorecer o desenvolvimento da consciência crítica e da participação social. Nesse sentido, a Educação Ambiental contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social e com a construção de novas formas de relação com o meio ambiente.

Além disso, a Educação Ambiental está diretamente relacionada à formação integral dos estudantes, uma vez que contribui para o desenvolvimento de diferentes dimensões do ser humano, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e éticos. Ao vivenciar experiências relacionadas ao cuidado com o meio ambiente, os estudantes desenvolvem valores como o respeito, a responsabilidade e a cooperação, fundamentais para a convivência em sociedade.



De acordo com Carvalho (2012), a Educação Ambiental deve possibilitar aos sujeitos a construção de uma nova forma de compreender o mundo, baseada em princípios de sustentabilidade, justiça social e responsabilidade coletiva. Essa formação contribui para o desenvolvimento de uma consciência ecológica, que permite aos estudantes reconhecerem sua relação com o meio ambiente e compreenderem seu papel como agentes transformadores da realidade.

Nesse sentido, a Educação Ambiental desempenha um papel essencial no processo educativo, pois contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Ao integrar essa perspectiva ao contexto escolar, a educação possibilita a construção de conhecimentos e valores que favorecem a formação integral dos estudantes e contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e ambientalmente responsável.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O Currículo da Cidade de São Paulo constitui um documento orientador das práticas pedagógicas na rede municipal de ensino, fundamentado em princípios que valorizam a formação integral dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida. Nesse contexto, a Educação Ambiental é compreendida como um elemento essencial do processo educativo, integrando-se às diferentes áreas do conhecimento e às experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Essa perspectiva reconhece que a formação dos estudantes deve contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção de valores e atitudes voltados à sustentabilidade e à responsabilidade socioambiental.

De acordo com o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), a educação deve contribuir para que os estudantes compreendam o mundo em que vivem e atuem de forma crítica e responsável na sociedade. O documento enfatiza que a escola deve promover práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão, a participação e o desenvolvimento da consciência cidadã, incluindo a compreensão das questões ambientais como parte fundamental da formação humana.



Nesse sentido, a Educação Ambiental é concebida como um eixo transversal, que deve estar presente nas diferentes experiências educativas, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de sua relação com o meio ambiente.

Essa abordagem curricular está alinhada às diretrizes nacionais de Educação Ambiental e dialoga com uma concepção de educação crítica e emancipatória. Freire (1996) destaca que a educação deve possibilitar aos sujeitos a compreensão crítica da realidade, promovendo a conscientização e a transformação social. Nesse contexto, a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar contribui para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica das questões socioambientais, compreendendo os impactos das ações humanas no meio ambiente e reconhecendo seu papel como agentes de transformação.

Além disso, o Currículo da Cidade valoriza a interdisciplinaridade como princípio pedagógico, reconhecendo que as questões ambientais envolvem diferentes dimensões do conhecimento, como aspectos científicos, sociais, culturais e econômicos. Segundo Morin (2000), a educação deve promover a compreensão da complexidade do mundo, superando a fragmentação do conhecimento e favorecendo uma visão integrada da realidade. Nesse sentido, a Educação Ambiental contribui para a construção de uma aprendizagem significativa, pois permite que os estudantes relacionem os conhecimentos escolares às situações vivenciadas em seu cotidiano.

A proposta curricular também destaca a importância da atuação do professor como mediador do processo educativo, responsável por criar situações de aprendizagem que favoreçam a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência ambiental. O professor, ao integrar a Educação Ambiental às práticas pedagógicas, contribui para que os estudantes desenvolvam atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade em relação ao meio ambiente. Essa mediação pedagógica possibilita a construção do conhecimento de forma ativa e participativa, fortalecendo o protagonismo dos estudantes no processo educativo.



Outro aspecto relevante presente no Currículo da Cidade é a valorização das experiências e vivências dos estudantes como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. A Educação Ambiental, nesse contexto, deve partir da realidade dos estudantes, considerando seu contexto social, cultural e ambiental. Essa abordagem contribui para tornar o processo educativo mais significativo, pois possibilita que os estudantes compreendam a relação entre os conteúdos escolares e sua vida cotidiana.

Dessa forma, o Currículo da Cidade de São Paulo representa um importante instrumento para a consolidação da Educação Ambiental no contexto escolar, ao orientar práticas pedagógicas que promovem a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Ao integrar a Educação Ambiental ao currículo, a escola contribui para o desenvolvimento da consciência ecológica e para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma responsável na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NA ESCOLA

A efetivação da Educação Ambiental no contexto escolar depende diretamente das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, uma vez que são essas práticas que possibilitam a construção de conhecimentos, valores e atitudes voltados à sustentabilidade. Nesse sentido, a Educação Ambiental não deve ser compreendida apenas como um conjunto de conteúdos teóricos, mas como uma prática educativa que se concretiza por meio de experiências significativas, capazes de promover a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência socioambiental dos estudantes.

De acordo com Loureiro (2012), a Educação Ambiental deve ser desenvolvida de forma crítica, participativa e contextualizada, promovendo a compreensão das relações entre sociedade e natureza e incentivando a participação ativa dos sujeitos na transformação da realidade. Essa perspectiva destaca a importância de práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, possibilitando aos estudantes compreenderem os impactos de suas ações no meio ambiente e desenvolverem uma postura responsável e consciente.



Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental como mediador do processo educativo, sendo responsável por criar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da consciência ambiental. Segundo Freire (1996), o educador deve atuar como mediador do conhecimento, promovendo o diálogo e incentivando a reflexão crítica dos estudantes. Essa mediação contribui para a construção de uma educação significativa, na qual os estudantes não são apenas receptores de informações, mas sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental podem ser desenvolvidas por meio de diferentes estratégias, como projetos interdisciplinares, atividades de observação da natureza, hortas escolares, ações de reciclagem, rodas de conversa, exploração do ambiente escolar e desenvolvimento de projetos relacionados à sustentabilidade. Essas experiências possibilitam aos estudantes vivenciar situações concretas que contribuem para a compreensão das questões ambientais e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado e responsabilidade em relação ao meio ambiente.

Além disso, a Educação Ambiental contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a cooperação, o respeito e a responsabilidade coletiva. Ao participar de atividades relacionadas à preservação do meio ambiente, os estudantes desenvolvem valores que favorecem a convivência social e a construção de uma consciência coletiva voltada à sustentabilidade. Segundo Carvalho (2012), a Educação Ambiental deve contribuir para a formação de sujeitos ecológicos, capazes de compreender sua relação com o mundo e atuar de forma ética e responsável na sociedade.

Outro aspecto relevante é a importância de integrar a Educação Ambiental ao cotidiano escolar, tornando-a parte das experiências vivenciadas pelos estudantes. O Currículo da Cidade de São Paulo destaca que a educação deve estar relacionada à realidade dos estudantes, valorizando suas experiências e promovendo uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, a Educação Ambiental deve considerar o contexto social e ambiental em que os estudantes estão inseridos, possibilitando a construção de conhecimentos relacionados à sua realidade.



Além disso, as práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes, possibilitando que compreendam a complexidade das questões ambientais e reconheçam seu papel como agentes de transformação social. Ao vivenciar experiências significativas, os estudantes desenvolvem uma maior consciência sobre a importância da preservação do meio ambiente e passam a adotar atitudes mais responsáveis em seu cotidiano.

Dessa forma, a integração da Educação Ambiental às práticas pedagógicas contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes que favorecem a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A escola, ao assumir seu papel formativo, contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente e com a transformação da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental, no contexto do Currículo da Cidade de São Paulo, revela-se como um elemento fundamental para a formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica, da responsabilidade socioambiental e da construção de valores voltados à sustentabilidade. Ao ser incorporada como eixo transversal nas práticas pedagógicas, a Educação Ambiental amplia as possibilidades de aprendizagem, promovendo a integração entre os conhecimentos escolares e as experiências vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano.



A análise desenvolvida neste estudo evidenciou que o Currículo da Cidade representa um importante instrumento orientador das práticas pedagógicas na rede municipal de ensino, ao reconhecer a Educação Ambiental como parte essencial do processo educativo. Essa abordagem contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua relação com o meio ambiente, possibilitando o desenvolvimento de competências que favorecem a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental do professor como mediador do processo educativo, responsável por promover práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão, o diálogo e a construção do conhecimento de forma significativa. As práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental, quando desenvolvidas de forma contextualizada e interdisciplinar, contribuem para o desenvolvimento da consciência ecológica e para a formação de atitudes de cuidado e responsabilidade em relação ao meio ambiente.

Além disso, a integração da Educação Ambiental ao currículo escolar fortalece o compromisso da escola com a formação cidadã, promovendo o desenvolvimento de valores como o respeito, a cooperação e a responsabilidade coletiva. Ao vivenciar experiências relacionadas ao cuidado com o meio ambiente, os estudantes passam a compreender a importância de suas ações e reconhecem seu papel como agentes transformadores da realidade.

Conclui-se, portanto, que o Currículo da Cidade de São Paulo contribui significativamente para a consolidação da Educação Ambiental no contexto escolar, ao orientar práticas pedagógicas que promovem a formação integral dos estudantes. A Educação Ambiental, nesse sentido, constitui-se como um instrumento essencial para a construção de uma educação comprometida com a sustentabilidade, com a cidadania e com a transformação social, reafirmando o papel da escola como espaço de formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2026.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: da formação à ação crítica. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Educação Ambiental. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2019.

A INTERAÇÃO COM A NATUREZA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR:REGIANE AGOSTINHO DE BARROS MARQUES

RESUMO

A interação com a natureza na Educação Infantil constitui-se como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, especialmente nos aspectos cognitivos e socioemocionais. O contato com ambientes naturais possibilita experiências sensoriais, exploratórias e investigativas que favorecem a construção do conhecimento por meio da observação, da curiosidade e da experimentação. Ao explorar elementos como terra, água, plantas e pequenos animais, a criança desenvolve habilidades cognitivas relacionadas à atenção, à resolução de problemas, à criatividade e ao pensamento crítico. Além disso, as vivências na natureza contribuem significativamente para o desenvolvimento socioemocional, promovendo sentimentos de pertencimento, autonomia, cooperação e respeito ao meio ambiente e aos colegas. Nesse contexto, o papel do professor é essencial como mediador, organizando experiências que valorizem a escuta, a investigação e o protagonismo infantil. Fundamentada em concepções pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, a interação com a natureza fortalece práticas educativas significativas e humanizadoras. Assim, inserir a natureza no cotidiano da Educação Infantil contribui para a formação integral da criança, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, além de promover uma relação consciente e respeitosa com o meio ambiente desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil; natureza; desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento socioemocional; aprendizagem.

ABSTRACT

Interaction with nature in Early Childhood Education is a fundamental element for children's integral development, especially in cognitive and socio-emotional aspects. Contact with natural environments provides sensory, exploratory, and investigative experiences that promote knowledge construction through observation, curiosity, and experimentation.



By exploring elements such as soil, water, plants, and small animals, children develop cognitive skills related to attention, problem-solving, creativity, and critical thinking. Furthermore, experiences in nature significantly contribute to socio-emotional development by fostering feelings of belonging, autonomy, cooperation, and respect for the environment and others. In this context, the teacher plays an essential role as a mediator, organizing experiences that value listening, investigation, and children's protagonism. Based on pedagogical perspectives that recognize children as active subjects in their learning process, interaction with nature strengthens meaningful and humanizing educational practices. Therefore, incorporating nature into Early Childhood Education contributes to children's integral development and promotes a conscious and respectful relationship with the environment from early childhood.

Keywords: Early Childhood Education; nature; cognitive development; socio-emotional development; learning

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel fundamental na formação integral da criança, considerando seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Nesse contexto, a relação entre criança e natureza emerge como dimensão essencial do processo educativo, especialmente diante dos desafios contemporâneos marcados pela urbanização crescente e pela redução dos espaços de convivência ao ar livre. A infância, compreendida como fase de descobertas, experiências sensoriais e construção de significados, encontra na natureza um ambiente privilegiado para a aprendizagem ativa e significativa.



Sob a perspectiva de uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito histórico e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, a inserção intencional da natureza no cotidiano escolar exige planejamento, mediação e sensibilidade docente. Assim, refletir sobre a interação com a natureza na Educação Infantil torna-se indispensável para compreender suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional, bem como para promover práticas pedagógicas mais humanizadoras, integradoras e alinhadas às necessidades da infância contemporânea.

A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO E SUA RELAÇÃO COM O AMBIENTE NATURAL

A compreensão da criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem representa uma mudança paradigmática na forma de conceber a Educação Infantil. Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais que consideravam a criança como um ser passivo, limitado à recepção de informações transmitidas pelo adulto, e passa a reconhecê-la como protagonista na construção de seus próprios conhecimentos. Nesse contexto, a interação com o ambiente, especialmente com a natureza, assume papel fundamental, pois oferece experiências concretas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Jean Piaget (1975), ao investigar os processos de desenvolvimento infantil, destacou que a criança constrói o conhecimento por meio da ação sobre o meio. Para o autor, “o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos, mas de interações entre ambos” (PIAGET, 1975, p. 14).



Isso significa que o desenvolvimento cognitivo ocorre quando a criança manipula, explora e experimenta o ambiente ao seu redor. Nesse sentido, o contato com a natureza proporciona uma variedade de estímulos que favorecem a construção ativa do conhecimento, pois permite que a criança observe fenômenos, levante hipóteses e descubra relações entre os elementos do mundo natural.

Além disso, Piaget (1978) ressalta que a ação é essencial para o desenvolvimento da inteligência, uma vez que é por meio dela que a criança organiza e reorganiza suas estruturas cognitivas. Ao tocar a terra, observar o crescimento de uma planta ou explorar diferentes texturas naturais, a criança desenvolve esquemas mentais que contribuem para a compreensão do mundo.

Sob outra perspectiva, Lev Vygotsky (1991) enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e culturais. Segundo o autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p. 99). O ambiente, portanto, exerce influência direta no desenvolvimento da criança, sendo a natureza um espaço rico em possibilidades de interação, descobertas e aprendizagens. Ao interagir com o ambiente natural, a criança não apenas explora elementos físicos, mas também constrói significados culturais e sociais.

Essa compreensão é reforçada por Barbosa e Horn (2008), que destacam a importância da experiência concreta na Educação Infantil. Segundo as autoras, “as crianças aprendem na ação, na interação com o meio, com os objetos e com as outras crianças e adultos” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31). A natureza, nesse sentido, amplia as possibilidades de aprendizagem, pois oferece um ambiente dinâmico, diverso e desafiador, que estimula a curiosidade e o desejo de aprender.

Além disso, o contato com a natureza favorece o d



Além disso, o contato com a natureza favorece o desenvolvimento da autonomia, pois permite que a criança explore, experimente e faça descobertas por si mesma. Essa autonomia é essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Conforme destaca Paulo Freire (1996), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 1996, p. 59). Ao proporcionar experiências na natureza, o professor reconhece e valoriza a capacidade da criança de aprender por meio da própria experiência.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do ambiente como elemento educativo. Forneiro (1998) afirma que o ambiente não é apenas um espaço físico, mas um elemento pedagógico que influencia diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem. Segundo a autora, o ambiente deve ser organizado de forma a favorecer a exploração, a curiosidade e a autonomia infantil. A natureza, nesse contexto, apresenta-se como um ambiente privilegiado, pois oferece estímulos sensoriais diversificados e experiências significativas.

Do mesmo modo, Tiriba (2010) destaca que a relação entre criança e natureza é fundamental para o desenvolvimento humano, afirmando que “as crianças estabelecem relações de pertencimento com o mundo natural por meio da experiência direta” (TIRIBA, 2010, p. 6). Essas experiências contribuem para a construção da identidade, da autonomia e da consciência ambiental.

Portanto, reconhecer a criança como sujeito ativo implica compreender a importância das experiências concretas e das interações com o ambiente natural no processo educativo. A natureza não deve ser vista apenas como um espaço de lazer, mas como um ambiente educativo que favorece o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a Educação Infantil deve garantir oportunidades para que as crianças explorem, investiguem e estabeleçam relações com o mundo natural, contribuindo para a construção de conhecimentos significativos e para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes.

A natureza constitui-se como um espaço privilegiado para a aprendizagem na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo. Diferentemente de ambientes excessivamente estruturados, os espaços naturais apresentam estímulos variados, imprevisíveis e desafiadores, que mobilizam a curiosidade infantil e favorecem processos de investigação, formulação de hipóteses e resolução de problemas. Nesse cenário, a aprendizagem ocorre de maneira significativa, pois está diretamente relacionada à experiência concreta da criança.

Jean Piaget (1978) afirma que a inteligência se desenvolve por meio da ação sobre o meio, destacando que o pensamento infantil se constrói a partir da experimentação. Ao explorar elementos como folhas, pedras, água ou insetos, a criança estabelece relações de causa e efeito, compara tamanhos, observa transformações e organiza mentalmente suas descobertas. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

Complementando essa perspectiva, Jerome Bruner (1997) defende que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando a criança participa ativamente do processo de descoberta. Para o autor, “a aprendizagem é um processo ativo em que os alunos constroem novas ideias ou conceitos baseados em seus conhecimentos atuais” (BRUNER, 1997, p. 38). A natureza, nesse sentido, oferece um campo fértil para a aprendizagem por descoberta, pois apresenta situações reais que instigam questionamentos e reflexões. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam a importância de garantir experiências que ampliem o repertório cultural e cognitivo das crianças, assegurando “experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo” (BRASIL, 2009, p. 25). A exploração do ambiente natural favorece esse processo, pois permite que a criança observe fenômenos naturais, compreenda ciclos da vida, perceba mudanças climáticas e desenvolva noções iniciais de ciência.



Maria Montessori (1965) também enfatiza a relevância da natureza na educação infantil, afirmando que “o contato com a natureza é indispensável ao desenvolvimento físico e intelectual da criança” (MONTESSORI, 1965, p. 72). Para a autora, a experiência direta com o mundo natural amplia a concentração, a observação e o interesse pelo conhecimento.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. Ao vivenciar experiências na natureza, a criança amplia seu vocabulário, descreve fenômenos, formula perguntas e compartilha descobertas com os colegas e professores. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento do pensamento está diretamente relacionado à linguagem, afirmando que “o pensamento não se exprime simplesmente em palavras; ele se realiza nelas” (VYGOTSKY, 1991, p. 156). Assim, as experiências no ambiente natural também contribuem para o desenvolvimento linguístico e para a organização do pensamento.

Além disso, o contato com a natureza estimula a atenção e a concentração, habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Ambientes naturais oferecem estímulos equilibrados, que favorecem a observação cuidadosa e a exploração contínua. A diversidade de formas, cores, sons e texturas amplia a percepção sensorial e contribui para a construção de conhecimentos mais elaborados.

Portanto, compreender a natureza como espaço de aprendizagem implica reconhecê-la como ambiente pedagógico intencional, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo de maneira integrada e significativa. Na Educação Infantil, incorporar experiências ao ar livre e práticas investigativas com elementos naturais não é apenas uma atividade complementar, mas uma estratégia fundamental para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, respeitando as especificidades da infância e valorizando a construção ativa do conhecimento.

A interação com a natureza desempenha papel fundamental no desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil, pois proporciona experiências que favorecem o autoconhecimento, a autonomia, a empatia e o equilíbrio emocional. Ao vivenciar momentos em ambientes naturais, a criança experimenta sensações, emoções e interações que contribuem para a construção de sua identidade e para o fortalecimento de suas relações com o mundo e com os outros.

Henri Wallon (2007), ao abordar o desenvolvimento infantil, destaca a importância das emoções como elemento central na formação da personalidade. Segundo o autor, “a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre o indivíduo e o meio social” (WALLON, 2007, p. 122). Nesse sentido, o contato com a natureza possibilita experiências emocionais significativas, como o encantamento diante de um fenômeno natural, a curiosidade ao observar um pequeno animal ou a satisfação ao cuidar de uma planta. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento do equilíbrio emocional e da segurança afetiva.

Além disso, a natureza favorece o desenvolvimento da autonomia infantil. Ao explorar ambientes naturais, a criança toma decisões, enfrenta pequenos desafios e desenvolve confiança em suas próprias capacidades. Esse processo é essencial para a formação de sujeitos independentes e seguros. Erik Erikson (1976) destaca que o desenvolvimento da autonomia é uma etapa fundamental da infância, afirmando que é nesse período que a criança desenvolve sentimentos de confiança e capacidade em relação ao mundo que a cerca.

O contato com a natureza também contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais, pois estimula a cooperação, o respeito e a convivência coletiva. Ao compartilhar descobertas, brincar ao ar livre e participar de atividades em grupo, as crianças aprendem a respeitar o outro, a esperar sua vez e a resolver conflitos de forma mais equilibrada. Segundo Vygotsky (1991), “é por meio das interações sociais que a criança desenvolve funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1991, p. 62). Dessa forma, o ambiente natural favorece interações significativas que contribuem para o desenvolvimento social.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da sensibilidade e do sentimento de pertencimento. Tiriba (2010) destaca que “o contato com a natureza permite que as crianças desenvolvam vínculos afetivos com o mundo natural, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de cuidado” (TIRIBA, 2010, p. 7). Esse vínculo é essencial não apenas para o desenvolvimento emocional, mas também para a formação de uma consciência ambiental desde a infância.

Paulo Freire (1996) também contribui para essa reflexão ao afirmar que a educação deve promover a formação integral do sujeito, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Segundo o autor, “não há educação sem amor” (FREIRE, 1996, p. 67). Essa afirmação reforça a importância de práticas educativas que valorizem experiências significativas e humanizadoras, como aquelas proporcionadas pela interação com a natureza.

Além disso, ambientes naturais contribuem para a redução do estresse e da ansiedade infantil, promovendo sensação de bem-estar e tranquilidade. A liberdade de movimento, a possibilidade de explorar e o contato com elementos naturais favorecem o equilíbrio emocional e o desenvolvimento saudável.

Portanto, a interação com a natureza na Educação Infantil não contribui apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também desempenha papel essencial no desenvolvimento socioemocional. Ao proporcionar experiências que favorecem a autonomia, a cooperação, a empatia e o equilíbrio emocional, a natureza torna-se um elemento fundamental para a formação integral da criança, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos mais seguros, sensíveis e conscientes.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA COM A NATUREZA

O professor desempenha um papel fundamental na promoção de experiências significativas entre a criança e a natureza, atuando como mediador do processo de aprendizagem. Na Educação Infantil, essa mediação não consiste em transmitir conhecimentos prontos, mas em criar condições para que a criança explore, investigue, observe e construa seus próprios saberes por meio da interação com o ambiente natural. Assim, o docente organiza espaços, propõe situações investigativas e valoriza as descobertas infantis, respeitando o tempo, o interesse e as necessidades de cada criança.

Lev Vygotsky (1991) destaca que a mediação é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo o autor, “o que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p. 98). Essa afirmação evidencia que o professor exerce um papel decisivo ao oferecer suporte e estímulos que ampliem as possibilidades de aprendizagem. No contexto da natureza, essa mediação ocorre quando o educador incentiva a observação, faz perguntas, estimula a curiosidade e promove reflexões sobre os fenômenos naturais.

Paulo Freire (1996) também contribui para essa compreensão ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Dessa forma, o professor deve assumir uma postura investigativa e dialógica, incentivando a participação ativa da criança e reconhecendo-a como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo. Ao proporcionar experiências com a natureza, o educador promove uma aprendizagem significativa, baseada na vivência e na descoberta.

Além disso, o professor é responsável por organizar ambientes que favoreçam a exploração e a autonomia infantil. Forneiro (1998) destaca que o ambiente é um elemento fundamental no processo educativo, afirmando que sua organização deve favorecer a curiosidade, a interação e a aprendizagem. Nesse sentido, o uso de espaços externos, como jardins, pátios e áreas verdes, amplia as possibilidades educativas e contribui para o desenvolvimento integral da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a importância do papel do professor na organização de experiências significativas, destacando a necessidade de promover “práticas pedagógicas que favoreçam a exploração, a experimentação e a interação com o ambiente” (BRASIL, 2009, p. 26). Isso implica reconhecer a natureza como um espaço pedagógico legítimo, que deve ser integrado ao cotidiano escolar.

Outro aspecto importante refere-se à escuta sensível do professor. Segundo Rinaldi (2012), inspirada na abordagem de Reggio Emilia, o educador deve estar atento às manifestações infantis, pois “escutar é uma atitude ética, uma forma de reconhecer o outro como sujeito competente” (RINALDI, 2012, p. 124). Ao observar e valorizar as interações da criança com a natureza, o professor fortalece sua autonomia e sua capacidade de aprender.

Além disso, o professor contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental desde a infância. Ao incentivar o cuidado com plantas, o respeito aos seres vivos e a valorização do ambiente natural, o educador promove atitudes de responsabilidade e respeito. Conforme destaca Tiriba (2010), é fundamental que a Educação Infantil promova experiências que aproximem as crianças da natureza, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis e conscientes.

Portanto, o professor, como mediador, desempenha papel essencial na promoção de experiências educativas com a natureza. Sua atuação possibilita que a criança explore, descubra, questione e construa conhecimentos de forma significativa. Ao organizar ambientes, valorizar a curiosidade infantil e promover práticas investigativas, o educador contribui para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e ambiental das crianças, fortalecendo uma educação mais humanizadora, significativa e alinhada às necessidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação com a natureza na Educação Infantil revela-se como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, especialmente nos aspectos cognitivos e socioemocionais. Ao vivenciar experiências em ambientes naturais, a criança tem a oportunidade de explorar, investigar, observar e construir conhecimentos de forma ativa e significativa, fortalecendo habilidades relacionadas ao pensamento, à linguagem, à autonomia e às relações sociais. A natureza, nesse contexto, não se configura apenas como um espaço de recreação, mas como um ambiente educativo que favorece aprendizagens profundas e contextualizadas.

Com base nas contribuições teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Montessori e Freire, compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação com o meio e das experiências vividas. A natureza oferece estímulos diversificados que promovem a curiosidade, a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, participativos e conscientes. Além disso, o contato com o ambiente natural favorece o desenvolvimento socioemocional, fortalecendo a autoestima, a cooperação, o respeito e o sentimento de pertencimento.



Destaca-se, ainda, o papel fundamental do professor como mediador dessas experiências, sendo responsável por organizar ambientes, promover situações investigativas e valorizar o protagonismo infantil. A prática pedagógica que integra a natureza ao cotidiano da Educação Infantil contribui para uma educação mais humanizadora, significativa e alinhada às necessidades e aos direitos das crianças.

Portanto, é fundamental que as instituições de Educação Infantil reconheçam a natureza como parte integrante do processo educativo, garantindo espaços, tempos e experiências que favoreçam a interação da criança com o ambiente natural. Essa integração contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mas também para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com o cuidado e a preservação do meio ambiente desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.
- BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- ERIKSON, Erik H. Infância e sociedade. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (org.). Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MONTESORI, Maria. A criança. Rio de Janeiro: Nórdica, 1965.

VOZES AFRICANAS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA NO FUNDAMENTAL II

AUTOR: FERNANDO AUGUSTO CARDOSO BERNARDI DINIZ

RESUMO

A inserção da Literatura Africana no Ensino Fundamental II constitui uma importante estratégia pedagógica para a promoção de uma educação crítica, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade cultural. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da literatura africana para a formação crítica dos estudantes, destacando seu papel na desconstrução de estereótipos, no fortalecimento da identidade e na ampliação do repertório cultural dos educandos. Fundamentado em autores que discutem educação, cultura e relações étnico-raciais, o estudo enfatiza a importância da implementação da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas. A literatura africana, ao apresentar diferentes narrativas, perspectivas e experiências, contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da empatia e da consciência social dos estudantes. Além disso, promove o reconhecimento da pluralidade cultural e o respeito às diferenças, favorecendo a construção de uma educação antirracista. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com análise de produções teóricas que abordam a literatura, a educação e a formação crítica. Os resultados indicam que o trabalho com textos africanos em sala de aula amplia as possibilidades pedagógicas, fortalece a formação integral dos estudantes e contribui para a construção de sujeitos críticos, conscientes e participativos. Conclui-se que a literatura africana representa um importante recurso pedagógico para a promoção de uma educação democrática e transformadora no contexto escolar.

Palavras-chave: Literatura Africana; Ensino Fundamental II; Formação crítica; Educação antirracista; Diversidade cultural.

ABSTRACT

The inclusion of African Literature in lower secondary education represents an important pedagogical strategy for promoting critical, inclusive education committed to valuing cultural diversity. This article aims to analyze the contributions of African literature to students' critical development, highlighting its role in deconstructing stereotypes, strengthening identity, and expanding students' cultural repertoire. Based on authors who discuss education, culture, and ethnic-racial relations, the study emphasizes the importance of implementing Brazilian Law 10.639/03, which mandates the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in schools. African literature, by presenting diverse narratives, perspectives, and experiences, contributes to the development of reflective thinking, empathy, and social awareness among students. Furthermore, it promotes the recognition of cultural plurality and respect for differences, supporting the construction of anti-racist education. The methodology is based on qualitative bibliographic research, analyzing theoretical works related to literature, education, and critical formation. The results indicate that working with African texts in the classroom expands pedagogical possibilities, strengthens students' integral development, and contributes to the formation of critical, conscious, and participatory individuals. It is concluded that African literature represents an important pedagogical resource for promoting democratic and transformative education in the school context.

Keywords: African Literature; Lower Secondary Education; Critical Education; Anti-racist Education; Cultural Diversity.

INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço privilegiado de formação humana, social e cultural, sendo responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos sistematizados, mas também pela formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de compreender a diversidade que compõe a sociedade. Nesse contexto, a literatura assume um papel fundamental, pois possibilita o contato com diferentes realidades, culturas e perspectivas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da sensibilidade dos estudantes.



A Literatura Africana, em especial, apresenta-se como um importante instrumento pedagógico para a valorização da diversidade cultural e para a promoção de uma educação comprometida com a equidade e o respeito às diferenças. Por meio de narrativas que expressam histórias, tradições, valores e visões de mundo dos povos africanos, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua compreensão sobre o continente africano, superando visões estereotipadas historicamente construídas. Conforme afirma Candido (1995), a literatura é um direito humano, pois contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da compreensão do outro, elementos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Além disso, a inserção da Literatura Africana no contexto escolar encontra respaldo na Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica, reconhecendo a importância da valorização das contribuições dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, o trabalho com obras literárias africanas possibilita não apenas o cumprimento de uma exigência legal, mas também a construção de práticas pedagógicas que promovam a educação antirracista e o reconhecimento da diversidade cultural como elemento constitutivo da identidade nacional.

De acordo com Freire (1996), a educação deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interpretar o mundo de forma reflexiva. A literatura, nesse contexto, constitui um recurso pedagógico que favorece o diálogo, a reflexão e a construção de novos significados, permitindo que os estudantes desenvolvam uma postura crítica diante da realidade. Ao entrar em contato com vozes africanas por meio da literatura, os educandos ampliam seu repertório cultural, desenvolvem a empatia e fortalecem sua consciência social. Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Literatura Africana para a formação crítica dos estudantes do Ensino Fundamental II, destacando sua importância como instrumento pedagógico na promoção de uma educação inclusiva, democrática e antirracista. Busca-se, por meio de pesquisa bibliográfica, refletir sobre o papel da literatura na formação dos estudantes e sobre as possibilidades pedagógicas que as narrativas africanas oferecem para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com a formação de sujeitos críticos e participativos.

A literatura ocupa um lugar central na formação humana, pois ultrapassa a dimensão instrumental da linguagem e se insere no campo da experiência estética, ética e social. No contexto da educação básica, especialmente no Ensino Fundamental II, ela desempenha um papel estratégico na consolidação das capacidades interpretativas e reflexivas dos estudantes, favorecendo a construção de uma postura crítica diante da realidade. Ao possibilitar o contato com diferentes narrativas, culturas e perspectivas, a literatura amplia horizontes e promove a formação integral do sujeito.

Conforme afirma Antonio Candido (1995), a literatura constitui um direito humano, pois contribui para a humanização ao desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a capacidade de compreender o outro. Para o autor, a experiência literária permite que o indivíduo organize suas emoções e compreenda conflitos humanos universais, o que fortalece sua dimensão ética e social. Nesse sentido, a presença da literatura na escola não deve ser reduzida à mera análise estrutural de textos ou ao ensino de conteúdos gramaticais, mas compreendida como um espaço de formação crítica e sensível.

No Ensino Fundamental II, etapa marcada por transformações cognitivas e identitárias, os estudantes passam a desenvolver maior capacidade de abstração, argumentação e questionamento. É nesse momento que a literatura pode atuar como mediadora entre o sujeito e o mundo, promovendo a leitura crítica da realidade. De acordo com Paulo Freire (1996), a educação deve possibilitar ao educando a leitura do mundo antes mesmo da leitura da palavra. A literatura, ao retratar conflitos sociais, desigualdades, identidades e relações de poder, torna-se um instrumento privilegiado para essa leitura ampliada da realidade.



Além disso, a experiência literária favorece o desenvolvimento da empatia, pois permite que o leitor se coloque no lugar do outro, compreendendo diferentes vivências e contextos culturais. Esse processo é essencial para a formação de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e de respeitar as diferenças. Ao se deparar com personagens, cenários e problemáticas distintas de sua realidade imediata, o estudante amplia sua visão de mundo e questiona concepções previamente naturalizadas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento das competências linguísticas e argumentativas. A leitura literária exige interpretação, análise, inferência e posicionamento crítico, habilidades fundamentais para a formação acadêmica e cidadã. Ao discutir textos em sala de aula, os estudantes exercitam o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentidos, fortalecendo práticas democráticas no ambiente escolar.

Portanto, compreender a literatura como instrumento de formação crítica implica reconhecer seu potencial transformador. Ela não apenas transmite histórias, mas provoca reflexões, suscita questionamentos e contribui para a construção de identidades. No contexto do Ensino Fundamental II, a valorização da literatura como prática formativa amplia as possibilidades pedagógicas e fortalece o compromisso da escola com a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

A LITERATURA AFRICANA E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

A Literatura Africana constitui um campo vasto e plural, marcado pela diversidade de línguas, tradições, experiências históricas e expressões culturais. Ao contrário de uma visão homogênea do continente africano, as produções literárias revelam múltiplas Áfricas, com narrativas que abordam questões como colonialismo, identidade, ancestralidade, resistência, gênero, memória e transformações sociais. Inserir essas vozes no Ensino Fundamental II significa ampliar o repertório cultural dos estudantes e promover uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural.



Historicamente, a África foi apresentada nos currículos escolares sob perspectivas reducionistas e estereotipadas, muitas vezes associadas apenas à pobreza, à escravidão ou a conflitos. Essa abordagem limitada contribuiu para a construção de imaginários sociais marcados pelo preconceito e pela invisibilização das contribuições africanas à humanidade. Nesse contexto, a Literatura Africana surge como instrumento potente de ressignificação, pois apresenta narrativas produzidas a partir do olhar de sujeitos africanos, permitindo que os estudantes conheçam histórias contadas por quem vive essas realidades.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2005), a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras no espaço escolar é fundamental para o enfrentamento do racismo e para o fortalecimento da identidade de estudantes negros. Ao reconhecer positivamente as matrizes africanas na formação da sociedade brasileira, a escola contribui para a construção de uma educação comprometida com a equidade e com o respeito às diferenças. A literatura, nesse sentido, desempenha um papel central, pois trabalha com representações simbólicas que influenciam a forma como os sujeitos se percebem e percebem o outro.

A presença da oralidade é outro elemento significativo na literatura africana. Muitas narrativas têm origem na tradição oral, marcada pela transmissão de saberes entre gerações, pela valorização dos ancestrais e pela construção coletiva do conhecimento. Ao trabalhar essas narrativas em sala de aula, o professor amplia a compreensão dos estudantes sobre diferentes formas de produção cultural, rompendo com a ideia de que apenas a escrita formal constitui conhecimento legítimo.

Além disso, a Literatura Africana favorece o diálogo intercultural. Ao entrar em contato com diferentes cosmovisões, os estudantes desenvolvem a capacidade de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da humanidade. Essa experiência contribui para a formação de uma postura ética baseada na empatia, no respeito e na valorização das diferenças culturais.



Portanto, inserir a Literatura Africana no Ensino Fundamental II não se trata apenas de diversificar o acervo literário, mas de promover uma mudança epistemológica no currículo, reconhecendo outras vozes, saberes e narrativas. Trata-se de construir uma educação que rompa com silenciamentos históricos e que valorize a diversidade cultural como fundamento para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social.

A LITERATURA AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um importante avanço na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as escolas da educação básica. Essa legislação surgiu como resposta às demandas históricas do movimento negro e de educadores comprometidos com a construção de uma educação mais justa e igualitária. Seu principal objetivo é promover o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação social, cultural e histórica do Brasil, além de combater o racismo e valorizar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

Nesse contexto, a Literatura Africana constitui um recurso pedagógico fundamental para a efetivação da referida lei, pois possibilita o acesso a narrativas que expressam a riqueza cultural, histórica e social do continente africano. Ao trabalhar com obras literárias africanas, os professores criam oportunidades para que os estudantes conheçam diferentes perspectivas, desconstruam estereótipos e desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica sobre a África e suas contribuições para o mundo. Conforme destaca Kabengele Munanga (2005), o desconhecimento sobre a história e a cultura africana contribui para a perpetuação do racismo, tornando essencial a inserção desses conteúdos no currículo escolar.



Além de atender às exigências legais, o trabalho com a Literatura Africana contribui para a construção de uma educação antirracista, que reconhece e valoriza a diversidade cultural. A escola, enquanto espaço de formação social, tem a responsabilidade de promover práticas pedagógicas que favoreçam o respeito às diferenças e o reconhecimento das identidades culturais. Nesse sentido, a literatura torna-se um instrumento privilegiado, pois permite abordar questões relacionadas à identidade, à ancestralidade, à resistência e às relações sociais de forma sensível e reflexiva.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Ao conhecer narrativas africanas, os educandos passam a compreender que a história da humanidade é marcada por múltiplas contribuições culturais, rompendo com visões eurocêntricas que historicamente dominaram os currículos escolares. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), é fundamental que a escola promova práticas educativas que valorizem a diversidade e contribuam para a superação de desigualdades raciais.

No Ensino Fundamental II, essa abordagem é especialmente significativa, pois os estudantes encontram-se em um momento de formação de sua identidade e de desenvolvimento de sua consciência social. O contato com a Literatura Africana favorece a construção de uma visão mais crítica da realidade, permitindo que os educandos reflitam sobre questões como racismo, desigualdade e diversidade cultural.

Portanto, a inserção da Literatura Africana no contexto escolar representa não apenas o cumprimento de uma exigência legal, mas também um compromisso ético e pedagógico com a formação de sujeitos críticos e conscientes. Ao valorizar essas narrativas, a escola contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a justiça social.

A inserção da Literatura Africana no Ensino Fundamental II exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental como mediador, criando condições para que o contato com as narrativas africanas vá além da leitura superficial, promovendo a construção de significados e o desenvolvimento do pensamento crítico. A mediação docente é essencial para orientar a interpretação dos textos, estimular questionamentos e relacionar os conteúdos literários com a realidade social dos educandos.

Segundo Rildo Cosson (2014), o letramento literário deve proporcionar ao estudante uma experiência significativa com o texto, permitindo que ele se envolva, interprete e atribua sentidos à leitura. Isso implica desenvolver estratégias que valorizem a participação ativa do aluno, como rodas de leitura, debates, análise de personagens, produção de textos reflexivos e atividades interdisciplinares. Essas práticas favorecem a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os estudantes podem expressar suas opiniões, compartilhar experiências e desenvolver sua autonomia intelectual.

Além disso, o trabalho com a Literatura Africana possibilita a abordagem de temas relevantes para a formação social e cidadã, como identidade, diversidade cultural, preconceito, ancestralidade e resistência. Ao discutir esses temas em sala de aula, os estudantes são incentivados a refletir sobre a realidade em que vivem, questionar estereótipos e desenvolver uma postura crítica diante das desigualdades sociais. Conforme afirma Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, no qual professores e estudantes constroem o conhecimento de forma coletiva, por meio da reflexão e da problematização da realidade.

Outro aspecto importante refere-se à seleção das obras literárias. É fundamental que o professor escolha textos que representem a diversidade cultural africana e que sejam adequados à faixa etária e ao nível de compreensão dos estudantes. Obras que abordam o cotidiano, as tradições, os valores e as experiências dos povos africanos contribuem para ampliar o repertório cultural dos educandos e promover uma visão mais ampla e respeitosa sobre o continente africano.

As práticas pedagógicas também podem envolver atividades interdisciplinares, articulando a literatura com áreas como História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa. Essa abordagem contribui para uma compreensão mais contextualizada dos conteúdos e favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Além disso, atividades como dramatizações, produções artísticas e projetos culturais possibilitam que os estudantes se expressem de forma criativa, fortalecendo sua relação com o conhecimento.

Portanto, o trabalho pedagógico com a Literatura Africana no Ensino Fundamental II contribui de maneira significativa para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos. Ao promover o contato com diferentes narrativas e perspectivas culturais, a escola fortalece o respeito à diversidade, estimula o pensamento reflexivo e contribui para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Literatura Africana no Ensino Fundamental II revela-se uma estratégia pedagógica potente para a promoção de uma educação crítica, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade cultural. Ao possibilitar o contato com diferentes narrativas, experiências históricas e cosmovisões, a literatura amplia o repertório cultural dos estudantes e contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, reflexivos e sensíveis às múltiplas realidades que compõem a sociedade. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a literatura desempenha papel fundamental na formação humana, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da capacidade de leitura do mundo.

Quando articulada às produções africanas, essa prática pedagógica torna-se ainda mais significativa, pois contribui para a desconstrução de estereótipos historicamente construídos sobre o continente africano e fortalece o reconhecimento de suas contribuições culturais, históricas e sociais.

Destacou-se também a relevância da Lei nº 10.639/03 como marco legal que fundamenta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica. No entanto, mais do que cumprir uma exigência normativa, a presença da Literatura Africana no currículo representa um compromisso ético da escola com a construção de uma educação antirracista e democrática. Ao valorizar essas narrativas, o ambiente escolar torna-se espaço de reconhecimento, pertencimento e fortalecimento identitário, especialmente para estudantes negros. As práticas pedagógicas mediadas pelo diálogo, pela problematização e pelo letramento literário demonstram-se essenciais para que o trabalho com a literatura vá além da dimensão conteudista, promovendo uma experiência formativa significativa. Nesse sentido, o professor assume papel central como mediador do conhecimento e incentivador da reflexão crítica.

Conclui-se, portanto, que a Literatura Africana constitui um recurso pedagógico fundamental para a formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental II, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

-
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 949–970, 2005.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura, identidade e relações étnico-raciais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra. Lisboa: Europa-América, 2009.

