WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

OUTUBRO DE 2026 V.8 N.10

CIMESB
Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/10/2026

Revista SL Educacional

N° 10
Outubro 2026
Publicação
Mensal (outubro)
SL Editora
Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Neusa Sanches Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Luiz Cesar Limonge
Responsável Intelectual pela Publicação:
Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro (CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.8, n.10 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/10/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE ESCUTA E VISIBILIDADE DAS CULTURAS INFANTIS: O USO DE MINI-HISTÓRIAS NA EMEI
CAMILA DOS SANTOS SOUZA **05**

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS – DESAFIOS E POSSIBILIDADES
DEBORA ROSA DE ARAUJO **12**

JOGOS, RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E AULAS DE MATEMÁTICA: BUSCANDO ALTERNATIVAS PARA SUPERAR DIFICULDADES
ÉLIDA FERREIRA COELHO FIALHO **23**

QUANDO NARRAR É PESQUISAR: O DIÁRIO DE BORDO COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIZABETH BELQUISA DE QUEIROZ OLIVEIRA..... **63**

JOGOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ELLEN ARAÚJO DOS SANTOS..... **77**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES
GIOVANNA CABRAL E SILVA **84**

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROTAGONISMO INFANTIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E REPACTUAÇÃO DE REGRAS NA ESCOLA
LEONARDO BARBOSA SANTOS..... **91**

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS COM BEBÊS
MARCIA VALÉRIA JACINTHO **100**

CARACTERIZAÇÃO DE DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
MARIA DO CARMO SANTOS **114**

A ARTE INDÍGENA COMO DISPOSITIVO INCLUSIVO: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS NEUROTÍPICAS E NEUROATÍPICAS NO COTIDIANO ESCOLAR
PATRÍCIA HELENA TULIO FARIAS..... **127**

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA EM PERSPETIVA COMPARADA: EUROPA MEDIEVAL, NA SOCIEDADE MAIA E NO JAPÃO FEUDAL
PAULO RENATO CASTILLO COUTO..... **132**

O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
PRISCILA GUIMARÃES CARNIETO ALVES **141**

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE INOVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
PRISCILA RIBEIRO ARMANDO..... **156**

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RACHEL DE CAMPOS PEREIRA **176**

POR UMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: MEMÓRIA, LOCALIZAÇÃO E AGÊNCIA DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SARAH SOARES MORAIS..... **182**

SUMÁRIO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
SILVIA MARIA DO NASCIMENTO **203**

O BRINCAR E OS AVANÇOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CIBELE CRISTINA DE LIMA LEÃO..... **220**

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE ESCUTA E VISIBILIDADE DAS CULTURAS INFANTIS: O USO DE MINI-HISTÓRIAS NA EMEI

CAMILA DOS SANTOS SOUZA [1]

RESUMO

Este artigo discute a relevância da documentação pedagógica na Educação Infantil, com foco na elaboração e uso de mini-histórias como dispositivos de escuta e visibilidade das culturas infantis. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o estudo articula as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo com as teorizações contemporâneas sobre a avaliação formativa e o registro reflexivo. Conclui-se que a documentação pedagógica transcende a dimensão burocrática, constituindo-se como uma ferramenta de formação continuada, de comunicação com as famílias e de afirmação do protagonismo da criança em seus processos de investigação cotidianos.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Mini-histórias. Educação Infantil. Currículo da Cidade. Escuta.

INTRODUÇÃO

A consolidação de uma pedagogia da infância comprometida com os direitos das crianças exige a superação de práticas avaliativas de caráter classificatório, excludente ou meramente burocrático. No contexto da Educação Infantil, avaliar não significa mensurar desempenhos ou verificar a aquisição de habilidades em uma lógica preparatória para o Ensino Fundamental. Pelo contrário, a avaliação se traduz no acompanhamento sensível e na compreensão

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo UNICID **(2022)**. Professora de Educação Infantil efetiva por concurso público na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP).

dos processos de aprendizagem, das interações e das formas singulares pelas quais as crianças significam o mundo ao seu redor.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* assume a documentação pedagógica como um eixo central da ação docente. Documentar, nessa perspectiva, vai muito além do simples ato de arquivar relatórios ou acumular desenhos em pastas individuais ao final de um bimestre. A documentação pedagógica é concebida como um processo circular e estético que envolve a observação atenta, o registro reflexivo (por meio de fotografias, vídeos, anotações de falas), a sustentação teórica e a devolução dessas memórias para as crianças, famílias e comunidade escolar.

Dentre os diversos dispositivos que materializam a documentação pedagógica, as mini-histórias têm ganhado merecido destaque nas pesquisas e nas práticas cotidianas das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Originárias de reflexões sobre a prática italiana e amplamente teorizadas na América Latina, as mini-histórias são narrativas breves, compostas por sequências fotográficas e textos curtos, que capturam um fragmento significativo do cotidiano infantil: uma descoberta no parque, uma investigação com a luz, uma negociação em um jogo simbólico ou o encontro com um pequeno inseto no jardim.

A relevância deste artigo reside na necessidade de compreender a mini-história não como um mero mural ilustrativo ou um recurso de decoração escolar, mas sim como um potente instrumento político e pedagógico de visibilidade das culturas infantis. Trata-se de uma ferramenta que confere dignidade ao pensamento da criança, revelando a complexidade de suas hipóteses cognitivas e afetivas que, frequentemente, passam despercebidas no fluxo apressado da rotina escolar.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel da documentação pedagógica, especificamente através do uso de mini-histórias, como estratégia para efetivar a pedagogia da escuta proposta pelo Currículo da Cidade de São Paulo. Para alcançar tal intento, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica de autores de referência no

campo da avaliação e do registro na infância, cruzando tais pressupostos com a análise dos documentos normativos vigentes no município paulistano. O artigo está estruturado de modo a discutir o conceito de escuta, a estrutura compositiva das mini-histórias e os desafios da autoria docente na contemporaneidade.

A PEDAGOGIA DA ESCUTA E O SENTIDO DE DOCUMENTAR

A transição de uma pedagogia da transmissão para uma pedagogia da escuta exige a desconstrução do papel tradicionalmente atribuído ao professor como o único detentor do saber e da palavra no espaço escolar. Escutar a infância, na acepção dada pela abordagem de Reggio Emilia e incorporada pelo debate pedagógico brasileiro, não se reduz ao ato biológico de ouvir o canal auditivo da criança. Trata-se de uma postura ética e epistemológica que reconhece a criança como um sujeito produtor de cultura, capaz de expressar suas teorias sobre o mundo por meio de uma multiplicidade de canais comunicativos.

Conforme aponta Rinaldi (2012), a escuta é uma sensibilidade voltada para a conexão com o outro, um ato que requer abertura para o inesperado e o abandono de julgamentos prévios. Na rotina da Educação Infantil, essa escuta se materializa quando o docente se dispõe a observar as sutilezas das ações infantis: a forma como manipulam os objetos, os silêncios concentrados, os gestos corporais e as negociações silenciosas que ocorrem durante o brincar. Sem essa disponibilidade interna para a escuta, o planejamento docente corre o risco de se tornar uma imposição artificial de temas e tarefas que não dialogam com os reais interesses do grupo.

Nesse panorama, a documentação pedagógica surge como a estrutura visível que sustenta e legitima a pedagogia da escuta. Documentar não significa registrar de forma neutra ou puramente descritiva tudo o que acontece na sala de aula, nos moldes dos antigos diários de classe burocráticos. A documentação é um processo interpretativo e reconstrutivo (HOYUELOS, 2020). O professor, ao fotografar, filmar ou anotar os diálogos das crianças, está operando escolhas

intencionais, elegendo fragmentos da realidade que merecem ser detidamente pensados e compartilhados.

Portanto, o ato de documentar confere um novo sentido ao fazer docente. Ele transforma a prática isolada em uma pesquisa aberta. Ao olhar retrospectivamente para os registros acumulados, o educador encontra pistas preciosas para reorientar sua intervenção, propor novos materiais e reorganizar os espaços. A documentação atua, simultaneamente, como memória das aprendizagens das crianças, ferramenta de autoformação do professor e canal de comunicação transparente com as famílias, aproximando-as do cerne da experiência vivida por seus filhos no cotidiano escolar.

MINI-HISTÓRIAS: NARRATIVAS POÉTICAS DO COTIDIANO DA INFÂNCIA

No vasto repertório de instrumentos que compõem a documentação pedagógica, as mini-histórias vêm se consolidando como um dos dispositivos mais sensíveis e eficazes para dar visibilidade às culturas da infância. Concebidas originalmente como formas breves de comunicação estética, as mini-histórias diferem dos extensos relatórios avaliativos individuais por sua capacidade de síntese e pelo forte apelo visual. Elas não pretendem mapear o desenvolvimento global da criança ao longo de um período, mas sim iluminar um instante efêmero, porém profundo, de sua jornada de descobertas.

Do ponto de vista estrutural, a mini-história se caracteriza pela interdependência entre a imagem e o texto. A fotografia utilizada não possui caráter meramente ilustrativo ou decorativo; ela é parte integrante da narrativa, capturando o foco da atenção da criança, a expressão de seu rosto ou o detalhe de suas mãos em atividade. O texto, por sua vez, afasta-se do jargão técnico excessivamente formal ou clínico e assume um tom narrativo e poético, muitas vezes trazendo as falas literais das crianças em sua grafia original, respeitando a sua voz e a lógica de seu pensamento.

De acordo com as reflexões de Foerste (2021) A mini-história funciona como um espelho que devolve à criança e à sua família a dignidade de suas ações cotidianas. Situações que poderiam ser ignoradas por um olhar adulto

apressado, como o esforço de uma criança para equilibrar folhas secas sobre uma pedra, a descoberta da própria sombra no pátio ou a partilha de um brinquedo sem a mediação direta do professor, ganham o estatuto de acontecimento pedagógico fundamental. A mini-história revela que o aprendizado na primeira infância acontece nas frinchas do cotidiano, nas pequenas investigações autônomas.

Ao expor essas narrativas nos murais da escola ou compartilhá-las em portfólios digitais, o professor constrói uma contranarrativa face às expectativas sociais que cobram da Educação Infantil tarefas mecanizadas de alfabetização precoce ou folhas de exercícios padronizadas. A mini-história demonstra, empiricamente e com refinamento estético, que enquanto brinca livremente nos contextos organizados, a criança está mobilizando saberes complexos de física, matemática, linguagem e sociabilidade, tornando visível o invisível.

O REGISTRO REFLEXIVO NAS DIRETRIZES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Ao analisarmos a implementação dessas práticas na realidade concreta das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de São Paulo, verifica-se que o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* oferece um respaldo conceitual e normativo robusto para a produção de registros reflexivos. O documento municipal afasta a burocracia cartorial e convoca o corpo docente a exercer a sua autoria pedagógica por meio da escrita e da documentação.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP, 2019) preconiza que os registros pedagógicos devem ser ferramentas vivas de planejamento e avaliação formativa. O Currículo da Cidade orienta que a observação e o registro das práticas culturais e das brincadeiras das crianças constituem a base para garantir que os direitos de aprendizagem sejam plenamente respeitados. Na rede paulistana, a documentação é compreendida como um direito da própria criança de ter a sua história institucional preservada e respeitada, evitando que suas experiências se percam na efemeridade dos dias.

A elaboração de mini-histórias nas EMEIs sintoniza-se perfeitamente com a exigência curricular de construir canais de diálogo genuínos com as famílias e com a comunidade. Em uma rede de ensino vasta e plural como a de São Paulo, onde muitas vezes os familiares possuem rotinas de trabalho exaustivas, a mini-história se apresenta como uma leitura acessível, afetuosa e profundamente informativa. Ao ler uma mini-história afixada na entrada da sala ou compartilhada nos canais de comunicação da escola, a família compreende o que a criança faz, como ela pensa e qual é a intencionalidade pedagógica que orienta a ação da professora.

Além disso, a produção dessas narrativas curtas fomenta as instâncias de formação continuada no interior das próprias unidades escolares. Durante os horários de trabalho coletivo (JEIF), o compartilhamento das mini-histórias entre os pares permite que a equipe docente discuta as investigações em curso, analise as hipóteses das crianças sob diferentes pontos de vista teóricos e qualifique, coletivamente, as próximas proposições de espaços e materiais na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a documentação pedagógica e o uso de mini-histórias na Educação Infantil permite concluir que o registro é um dos maiores atos de autoria e responsabilidade política do professor. Ao escolher o que documentar e como narrar as experiências vividas pelas crianças nas EMEIs, o educador exerce o papel de um intelectual da infância, rompendo com a histórica desvalorização que muitas vezes recai sobre a docência na primeira infância.

As mini-histórias provaram ser dispositivos de alta relevância pedagógica por conseguirem aliar o rigor da observação científica à sensibilidade de uma escrita estética e poética. Elas funcionam como ferramentas de resistência pedagógica dentro da rede municipal de São Paulo, uma vez que materializam os princípios do Currículo da Cidade, provando que a escuta atenta e o respeito ao tempo e aos ritmos das crianças produzem aprendizagens significativas e profundas.

Por fim, ressalta-se que a consolidação da documentação pedagógica nas instituições de ensino requer condições institucionais de trabalho que garantam tempos e espaços para a reflexão, além de um investimento contínuo na formação estética dos professores. Ao garantir visibilidade às culturas infantis, a escola pública cumpre a sua função social mais nobre: constituir-se como um espaço democrático de acolhimento, onde cada criança é reconhecida, escutada e valorizada em sua singularidade e potência criativa.

REFERÊNCIAS

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

FOERSTE, Gerda Margit Schutz (org.). **Mini-histórias: narrativas poéticas do cotidiano na educação infantil**. Vitória: Editora UFES, 2021.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Porto Alegre: Penso, 2020.

RINALDI, Carla. **Em diálogo com Reggio Emilia: escuta, pesquisa e aprendizagem**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DEBORA ROSA DE ARAUJO

RESUMO

As tecnologias digitais têm transformado a forma de ensinar e aprender em diversas áreas, e nas Artes Visuais não é diferente. Esses recursos podem enriquecer o processo de aprendizagem, estimulando a criatividade, a curiosidade e a autonomia dos estudantes. Por outro lado, trazem desafios, especialmente relacionados às diferenças de acesso, à formação docente e à necessidade de manter contato com os materiais e linguagens artísticas tradicionais.

Palavras-chave: Artes; TIC's; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias no cotidiano também modifica a maneira como as pessoas se relacionam com as imagens e com diferentes manifestações artísticas. Atualmente, fotografias, vídeos, ilustrações digitais, animações e outras produções visuais circulam de maneira rápida e fazem parte da rotina de crianças e jovens. Dessa forma, a escola não pode ignorar essas transformações, principalmente quando se considera que o ensino de Artes Visuais trabalha diretamente com imagens, formas de expressão, criação e interpretação da realidade.

Nesse contexto, utilizar a tecnologia nas aulas de Arte não significa apenas trocar materiais tradicionais por ferramentas digitais. O seu uso pode possibilitar novas experiências de criação, pesquisa e apreciação artística, ao mesmo tempo em que amplia o contato dos estudantes com diferentes obras, artistas e manifestações culturais. No entanto, para que isso aconteça de maneira significativa, os recursos tecnológicos precisam estar relacionados aos objetivos pedagógicos das atividades propostas pelo professor.

Esta pesquisa aborda o uso das tecnologias digitais no ensino de Artes Visuais, analisando seus desafios e possibilidades. A questão central é: Como integrar essas tecnologias de forma significativa nas aulas, equilibrando

inovação digital com práticas artísticas tradicionais? Enquanto os objetivos específicos são:
(1) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores; (2) explorar as possibilidades pedagógicas oferecidas pelos recursos digitais; e (3) refletir sobre a importância da formação docente para o uso crítico e criativo dessas tecnologias.

A escolha do tema se justifica pela presença cada vez maior das tecnologias digitais na sociedade e, consequentemente, no ambiente escolar. Refletir sobre essa realidade é importante para compreender de que maneira esses recursos podem contribuir para o ensino de Artes Visuais sem deixar de valorizar experiências fundamentais da área, como desenhar, pintar, modelar, recortar, experimentar diferentes materiais e observar as características das produções artísticas. Assim, busca-se compreender a tecnologia como mais uma possibilidade de criação e aprendizagem, e não como substituta das práticas já presentes no ensino de Arte.

2. DESENVOLVIMENTO

O uso das tecnologias digitais nas aulas de artes tem sido cada vez mais discutido. Pesquisas indicam que, apenas de os professores reconhecerem o valor das ferramentas, ainda existem desafios na prática. Segundo Zamperetti e Rossi (2018, p.3), muitos docentes não se sentem plenamente preparados para utilizar recursos digitais de forma pedagógica e criativa, evidenciando a necessidade de formações continuadas.

A formação do professor assume, portanto, papel importante nesse processo. Não basta que o docente saiba utilizar um computador, celular ou determinado aplicativo. É necessário compreender de que maneira esses recursos podem ser incorporados às propostas pedagógicas e contribuir para a aprendizagem artística. O conhecimento técnico é importante, mas precisa estar acompanhado de uma intenção pedagógica, para que a tecnologia não seja utilizada apenas como uma forma diferente de apresentar um conteúdo que poderia ser trabalhado da mesma maneira sem ela.

No ensino de Artes Visuais, essa questão se torna ainda mais importante porque as tecnologias podem ser tanto ferramentas de apoio quanto meios de criação artística. Um projetor pode ser utilizado para apresentar uma

obra de arte, por exemplo, enquanto um programa de edição de imagens pode permitir que o estudante realize sua própria produção. São propostas diferentes e que exigem do professor conhecimentos e objetivos também diferentes. Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para que o docente conheça possibilidades e tenha maior segurança para selecionar os recursos de acordo com a realidade de sua turma.

A desigualdade de acesso também se destaca. Como afirmam Campos et al. (2022, p.4), “nem todos os alunos possuem os mesmos recursos tecnológicos, o que cria barreiras para a aprendizagem equitativa”. Isso mostra que, antes de implementar novas tecnologias, é fundamental garantir condições mínimas para que todos possam participar das atividades.

Essa desigualdade precisa ser considerada no planejamento das aulas, principalmente quando as atividades dependem de aparelhos eletrônicos ou de acesso à internet. Embora celulares, computadores e outros dispositivos estejam presentes no cotidiano de muitas pessoas, isso não significa que todos os estudantes possuam os mesmos equipamentos ou as mesmas condições de acesso. Além disso, mesmo dentro das escolas, a quantidade de aparelhos disponíveis, a qualidade da conexão com a internet e a manutenção dos equipamentos podem limitar o desenvolvimento de determinadas propostas.

Dessa maneira, o uso das tecnologias precisa considerar a realidade de cada instituição e de seus estudantes. Uma atividade não deve excluir um aluno pelo fato de ele não possuir um equipamento ou acesso à internet fora da escola. O professor precisa buscar estratégias que possibilitem a participação de todos, utilizando os recursos disponíveis de forma coletiva quando necessário e oferecendo alternativas para a realização das propostas. Esse cuidado contribui para que a tecnologia seja utilizada como instrumento de ampliação das oportunidades de aprendizagem e não como mais um fator de desigualdade.

Por outro lado, o digital amplia possibilidades de expressão artística. Santos (2023) ressalta que o ambiente digital permite explorar novas linguagens visuais, favorecendo a experimentação e o diálogo entre arte, cultura e tecnologia. Recursos como softwares de edição, animação e modelagem 3D podem enriquecer as aulas, ampliando o repertório dos estudantes.

Além desses recursos, ferramentas mais simples também podem ser exploradas nas aulas de Artes Visuais. A fotografia realizada com celulares ou tablets, por exemplo, pode ser utilizada para trabalhar enquadramento, luz, cores, formas, perspectivas e composição. A edição dessas fotografias permite novas experiências relacionadas à transformação das imagens. Da mesma maneira, produções de vídeos, desenhos digitais, colagens e animações podem aproximar os conteúdos artísticos de linguagens que já fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Essas possibilidades demonstram que a produção artística não está limitada a uma única técnica ou material. Ao longo do tempo, a própria Arte passou por transformações e incorporou novos suportes, linguagens e maneiras de criação. As tecnologias digitais fazem parte desse processo e podem ser apresentadas aos estudantes como recursos capazes de ampliar suas possibilidades de expressão. Dessa forma, o aluno pode compreender que uma produção artística pode surgir do papel, da tinta, da argila, da fotografia, do vídeo ou de uma combinação entre diferentes recursos.

Outro aspecto relevante está relacionado à apreciação artística. Antes da ampliação do acesso às tecnologias digitais, conhecer determinadas obras, museus e exposições poderia depender da disponibilidade de livros, reproduções impressas ou visitas presenciais. Atualmente, recursos digitais possibilitam o contato com acervos e produções artísticas de diferentes lugares. Esse acesso pode ampliar o repertório cultural dos estudantes e favorecer atividades de observação, comparação e interpretação de obras.

Entretanto, apenas apresentar uma grande quantidade de imagens não garante uma aprendizagem significativa. O professor continua sendo responsável por selecionar os materiais, contextualizar as produções e propor questões que ajudem os estudantes a observar e refletir sobre aquilo que estão vendo. Assim, a facilidade de acesso à informação precisa estar acompanhada de mediação pedagógica.

Além disso, o uso de tecnologias digitais aproxima a arte da realidade cotidiana dos alunos. Segundo Cardoso (2019, p. 11), “o ensino de arte na era digital possibilita novas formas de comunicação, acesso e criação artística, tornando a aprendizagem mais significativa”. Entretanto, é essencial manter o equilíbrio, garantindo que o contato com materiais reais e processos manuais

continue a desenvolver a sensibilidade e a criatividade.

Esse equilíbrio é necessário porque a inovação no ensino de Artes Visuais não depende do abandono das práticas tradicionais. Pelo contrário, recursos digitais e materiais físicos podem fazer parte de uma mesma experiência. Um estudante pode iniciar uma produção por meio de um desenho feito à mão, fotografá-lo e depois realizar intervenções digitais. Também pode pesquisar referências artísticas utilizando a internet e, posteriormente, produzir uma pintura, escultura ou colagem a partir das reflexões realizadas.

Essa integração possibilita compreender o digital e o tradicional como recursos complementares. A experiência de manipular materiais, perceber texturas, misturar cores e experimentar diferentes instrumentos possui características que não são reproduzidas da mesma forma em uma tela. Ao mesmo tempo, o ambiente digital oferece possibilidades próprias, como alterar rapidamente cores e formas, combinar imagens, experimentar efeitos e desfazer determinadas ações. Cada linguagem proporciona experiências diferentes, que podem ser exploradas de acordo com os objetivos da atividade.

A utilização das tecnologias também pode contribuir para despertar o interesse dos estudantes, principalmente quando os recursos utilizados dialogam com elementos presentes em seu cotidiano. Entretanto, o envolvimento dos alunos não deve depender somente da novidade proporcionada por um equipamento ou aplicativo. O desafio é transformar esse interesse inicial em oportunidade de aprendizagem, reflexão e produção artística.

Nesse sentido, o professor exerce a função de mediador, auxiliando o estudante a ir além do uso cotidiano das ferramentas. Tirar fotografias, produzir vídeos e editar imagens são ações comuns para muitos jovens, mas podem adquirir outros significados quando trabalhadas no contexto das Artes Visuais. O professor pode incentivar a observação da composição, das cores, das mensagens transmitidas pelas imagens e das escolhas realizadas durante a produção. Dessa maneira, uma prática já conhecida pelo aluno pode se transformar em uma experiência de aprendizagem artística.

Dessa forma, os principais desafios incluem infraestrutura limitada e resistência de alguns professores. Já as possibilidades envolvem maior engajamento, interdisciplinaridade e integração com a realidade digital. Quando

bem planejadas, as tecnologias digitais são aliadas valiosas no ensino de Artes Visuais.

A interdisciplinaridade representa uma dessas possibilidades. A produção de uma fotografia, vídeo, animação ou exposição virtual pode envolver conhecimentos que ultrapassam os limites de uma única área. O estudante pode pesquisar determinado período histórico, conhecer manifestações culturais de diferentes regiões, produzir textos para apresentar seus trabalhos e utilizar conhecimentos tecnológicos para organizar suas produções. A Arte, nesse contexto, pode estabelecer relações com diferentes componentes curriculares sem perder suas próprias características e objetivos.

Também é possível utilizar os recursos digitais para desenvolver projetos que valorizem a cultura e a realidade dos próprios estudantes. Fotografias do bairro, registros de manifestações culturais locais, entrevistas, produção de vídeos ou criação de exposições digitais são exemplos de atividades que podem aproximar o ensino de Arte do contexto em que o aluno vive. Essas propostas contribuem para que ele perceba que a Arte não está presente somente em museus ou em obras produzidas por artistas reconhecidos, mas também nas diferentes formas de expressão existentes em sua comunidade e em seu cotidiano.

Um dos aspectos importantes do uso das tecnologias digitais é o estímulo à colaboração entre estudantes. Plataformas online permitem que os alunos compartilhem ideias, projetos e críticas de forma organizada, promovendo habilidades sociais e de trabalho em equipe (Campos et al., 2022).

O trabalho colaborativo também pode acontecer durante o próprio processo de criação. Os estudantes podem desenvolver produções coletivas, dividir responsabilidades em projetos audiovisuais, compartilhar pesquisas e discutir diferentes soluções para uma proposta artística. Nessas situações, além dos conhecimentos relacionados à Arte, são desenvolvidas capacidades como diálogo, respeito às ideias dos colegas, tomada de decisões e participação coletiva.

As tecnologias podem ainda facilitar a socialização das produções realizadas na escola. Uma exposição digital, por exemplo, pode reunir fotografias das obras desenvolvidas pelos estudantes, pequenos textos sobre os processos de criação e registros das etapas das atividades. Esse tipo de

proposta pode valorizar o percurso realizado pelos alunos e ampliar as possibilidades de apresentação dos trabalhos para a própria comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, compartilhar produções em ambientes digitais exige orientação. Questões relacionadas à exposição de imagens, autoria, respeito às produções dos colegas e utilização responsável de conteúdos disponíveis na internet também precisam ser discutidas. Assim, o uso das tecnologias nas aulas de Arte pode contribuir para uma formação mais crítica diante da cultura digital, ajudando os estudantes a compreender que o acesso e o compartilhamento de conteúdos também envolvem responsabilidades.

Ademais, o uso das tecnologias digitais pode favorecer a documentação e avaliação do processo criativo. Ferramentas digitais permitem registrar etapas de produção artística, possibilitando que o professor acompanhe o desenvolvimento individual de cada aluno, analise dificuldades e identifique avanços, contribuindo para um ensino mais personalizado e reflexivo (Santos, 2023).

No ensino de Arte, observar o processo é especialmente importante, pois nem sempre a aprendizagem pode ser avaliada somente pelo resultado final de uma produção. Fotografar diferentes etapas de um desenho, registrar experimentações, organizar um portfólio digital ou produzir pequenos relatos sobre as escolhas realizadas permite acompanhar o percurso desenvolvido pelo estudante. Esses registros podem demonstrar mudanças, tentativas, dificuldades e descobertas que não seriam percebidas apenas pela observação do trabalho concluído.

O próprio estudante também pode utilizar esses registros para refletir sobre sua aprendizagem. Ao comparar produções realizadas em diferentes momentos, ele pode perceber avanços e reconhecer mudanças em sua forma de criar. Essa possibilidade contribui para uma avaliação que considera não apenas o produto final, mas também o envolvimento, as experimentações e as decisões tomadas durante o processo criativo.

Outro ponto que merece atenção é a necessidade de desenvolver um olhar crítico diante das imagens presentes nos ambientes digitais. Os estudantes estão constantemente em contato com fotografias, vídeos, propagandas, ilustrações e diferentes conteúdos visuais. Muitas dessas

imagens são produzidas ou modificadas digitalmente e podem influenciar maneiras de pensar, consumir e compreender a realidade. Nesse cenário, as aulas de Artes Visuais podem contribuir para que o aluno não seja apenas consumidor dessas imagens, mas também desenvolva capacidade para observá-las, interpretá-las e questioná-las.

Trabalhar a leitura de imagens pode envolver discussões sobre a intenção de uma produção visual, os elementos utilizados para transmitir determinada mensagem, o contexto em que ela circula e as possíveis interpretações. A tecnologia, nesse caso, deixa de ser apenas uma ferramenta para produção e passa também a ser objeto de reflexão. Essa dimensão é importante porque a formação artística envolve tanto a capacidade de criar quanto a de apreciar e compreender criticamente as manifestações visuais presentes na sociedade.

Da mesma forma, é necessário compreender que utilizar tecnologias digitais não torna automaticamente uma aula inovadora. Uma atividade pode utilizar equipamentos modernos e, ainda assim, limitar o estudante à reprodução de informações ou de modelos prontos. A inovação está relacionada principalmente à maneira como o professor organiza a aprendizagem e às oportunidades que oferece para que os alunos pesquisem, experimentem, criem, façam escolhas e reflitam sobre suas produções.

Por esse motivo, o planejamento continua sendo fundamental. Antes de selecionar um recurso tecnológico, o professor precisa definir o que pretende desenvolver com os estudantes e avaliar se aquela ferramenta realmente contribui para o objetivo proposto. Em determinadas situações, um recurso digital pode ampliar significativamente a experiência; em outras, materiais tradicionais podem ser mais adequados. O mais importante é que a escolha seja feita de maneira consciente e esteja relacionada às necessidades de aprendizagem.

Também é preciso reconhecer que a incorporação das tecnologias ao ensino ocorre de maneiras diferentes em cada escola. Existem instituições que possuem equipamentos, conexão adequada e profissionais familiarizados com os recursos digitais, enquanto outras enfrentam dificuldades básicas de infraestrutura. Por isso, não existe uma única forma de integrar tecnologia e Arte. As propostas precisam ser adaptadas às condições disponíveis, às

características dos estudantes e aos objetivos estabelecidos pelo professor.

Mesmo diante dessas limitações, experiências simples podem proporcionar aprendizagens significativas. Um único equipamento disponível para a turma pode ser utilizado em uma produção coletiva, por exemplo. Da mesma forma, fotografias, vídeos ou imagens previamente selecionadas pelo professor podem gerar atividades de apreciação e criação sem exigir que cada estudante tenha um dispositivo próprio. Isso demonstra que o uso pedagógico da tecnologia não depende apenas da quantidade de equipamentos, mas também da criatividade e do planejamento para aproveitar os recursos existentes.

A relação entre Arte e tecnologia também permite que os estudantes compreendam as transformações das próprias formas de produção artística. As linguagens visuais acompanham mudanças sociais, culturais e tecnológicas e, por isso, conhecer manifestações contemporâneas pode ampliar a compreensão do aluno sobre o que pode ser considerado produção artística. Fotografia digital, videoarte, animação e outras experiências que utilizam recursos tecnológicos podem fazer parte desse repertório, juntamente com desenho, pintura, escultura e outras linguagens tradicionalmente estudadas.

Ao entrar em contato com essa diversidade, o estudante amplia suas possibilidades de escolha e expressão. Alguns podem se identificar mais com o desenho ou a pintura, enquanto outros encontram na fotografia, no vídeo ou na criação digital uma forma mais próxima de expressar suas ideias. Oferecer diferentes experiências não significa valorizar uma linguagem em detrimento de outra, mas reconhecer que a Arte possui múltiplas formas de produção e comunicação.

Portanto, a presença das tecnologias digitais no ensino de Artes Visuais apresenta desafios que não podem ser ignorados, como a desigualdade de acesso, as limitações de infraestrutura e a necessidade de formação docente. Ao mesmo tempo, oferece possibilidades importantes para criação, pesquisa, apreciação, colaboração e registro dos processos de aprendizagem. O aproveitamento dessas possibilidades depende principalmente da maneira como os recursos são inseridos no planejamento pedagógico.

Quando existe equilíbrio entre práticas tradicionais e digitais, as experiências dos estudantes podem se tornar mais diversificadas. A tecnologia

passa a integrar o ensino de Arte como uma possibilidade adicional de criação e conhecimento, preservando o contato com diferentes materiais e processos artísticos. Dessa maneira, é possível aproximar as práticas escolares das transformações presentes na sociedade sem abandonar experiências essenciais para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão artística.

3. CONCLUSÃO

As tecnologias digitais, quando usadas com propósito pedagógico e critério, fortalecem o ensino de Artes Visuais, permitindo novas formas de expressão e ampliando o alcance da arte. O sucesso dessa integração depende do preparo docente e do acesso adequado aos recursos.

Portanto, o uso do digital deve complementar as práticas tradicionais, e não substituí-las. O professor deve equilibrar ensino técnico, estético e reflexivo, auxiliando o aluno a compreender que a arte continua sendo uma forma profunda de comunicação — seja no papel, na tela ou no ambiente digital.

Dessa forma, o uso das tecnologias digitais no ensino de Artes Visuais exige planejamento, formação docente e sensibilidade pedagógica. Quando essas condições são atendidas, é possível transformar a sala de aula em um espaço dinâmico e criativo, conectando tradição e inovação, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digital e culturalmente diversificado.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Aline; CHIRULA, Renata; SCOPINHO, Luciana; OLIVEIRA, Janaína Sitta de. **O uso das tecnologias digitais nas aulas de arte do ensino fundamental.** Revista Acadêmica da Lusofonia, v. 3, n. 1, 2022.

CARDOSO, Renato Frossard. **Ensino de artes visuais na era digital: reflexões sobre os novos desafios e possibilidades para o ensino de artes visuais na educação básica**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SANTOS, Lais Oliveira. **A aplicação da tecnologia digital no campo de ensino e criação das artes visuais.** 2023. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; ROSSI, Flávia Demke. **Tecnologias e ensino de Artes Visuais – Apontamentos iniciais da pesquisa**. Holos, v. 34, n. 2, p. 1–15, 2018.

JOGOS, RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E AULAS DE MATEMÁTICA: BUSCANDO ALTERNATIVAS PARA SUPERAR DIFICULDADES

ÉLIDA FERREIRA COELHO FIALHO

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a importância do uso dos jogos nas aulas de matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e integra a pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia apresentado no primeiro semestre de 2008.

A questão norteadora do estudo volta-se para a compreensão de como se poderia desencadear um trabalho pedagógico com jogos nas aulas de Matemática de maneira que se torne significativo ao processo de aprendizagem do aluno, possibilitando subsidiar a prática docente e, nesse sentido, seu objetivo relaciona-se a busca de fundamentos teóricos e práticos para articular o trabalho de sala de aula a abordagem da resolução de problemas, eixo central para o desenvolvimento de habilidades básicas em matemática no contexto atual.

A pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa e utiliza, em sua análise e interpretação, informações obtidas a partir de questionários com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental assim como entrevistas com professores que ensinam matemática. Os resultados obtidos a partir da análise criteriosa dos dados apontam que o jogo é um recurso que faz com que os alunos se aproximem do conhecimento matemático, utilizando-o em sua diversidade, permitindo que o ensino desta disciplina ocorra de maneira prazerosa e significativa, abrangendo diversas competências dos alunos, dando mais oportunidade para que todos aprendam.

Palavra Chave: ensino de matemática, jogos e professor-facilitador.

O presente trabalho parte de um relato da experiência vivenciada por nós futuras educadoras, durante uma apresentação do seminário para a

disciplina de Didática sobre “O uso de jogos em sala de aula”, no 3º semestre de Pedagogia, com a professora Cristiane Gandolfi.

Ao desenvolver este trabalho em grupo tivemos o prazer em fazê-lo e despertou-nos o desejo de aprofundar o nosso conhecimento sobre o ensino da matemática na sala de aula, especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, utilizando os jogos como um recurso didático.

O tema escolhido para esse trabalho “Jogos, resolução de problemas e aulas de matemática: buscando alternativas para superar dificuldades”, veio ao encontro com a preocupação que nós temos sobre a dificuldade dos alunos aprenderem Matemática, pois consideramos que com toda a tecnologia que existe no mundo de hoje, com todos os avanços da ciência, o espaço do jogo tem sido muito importante. Porque faz com que o aluno aprenda matemática de maneira significativa e prazerosa.

As dificuldades apresentadas por nós, quando ainda éramos alunas do ensino fundamental, ainda continuam presentes nos dias de hoje. Percebemos isso em conversas com as próprias colegas do curso de Pedagogia e amigos (as) da mesma geração, e também os da nova geração.

A matemática ensinada nas escolas, no nosso tempo de colégio, não era convidativa. Ela era tida como um mito, o do “bicho papão”, os professores eram temidos pelos alunos e isso acabava provocando o desinteresse pela disciplina e dificultando a aprendizagem.

Após esse primeiro contato com o jogo durante o curso, passamos a perceber que o uso dos jogos pedagógicos pode ser um excelente recurso que o professor utilizará no ensino-aprendizagem de seu aluno, contribuindo e enriquecendo o desenvolvimento intelectual e social do educando.

Durante esse semestre, na disciplina de Didática, apresentamos um seminário e realizamos uma dinâmica utilizando um “bingo de nomes”, nomes esses, de todos os colegas da classe. Confeccionamos o jogo do bingo com um material chamado EVA (Etil Vinil Acetato), utilizamos também pedacinhos do mesmo, como se fossem feijões, para que ao serem cantados os nomes, eles pudessem ser marcados no bingo. Toda classe se envolveu na dinâmica. O aluno que estivesse de posse da cartela com todos os nomes marcados, ganhava uma cesta com guloseimas.

Portanto, se esta atividade foi tão prazerosa para alunos já adultos, é

possível que numa classe com alunos em fase de alfabetização, seja bem estimulante.

Esta pesquisa está nos proporcionando o contato com um grande número de autores que tratam especificamente sobre o uso dos jogos, contribuindo assim, para reforçar a nossa concepção de que por meio destes, temos a possibilidade de desenvolver um trabalho criativo e ao mesmo tempo formador.

Huizinga (2001), Kishimoto (1999 e 2003), Moura (1990), Smole (2001), Teixeira (2004), tratam a questão da ludicidade do jogo, da sua importância não só como uma estratégia para ensinar a matemática, mas como uma atividade que existe inerente ao aluno.

Segundo as leituras e pesquisa que fizemos, os autores afirmam que os jogos são recursos facilitadores no ensino da matemática, porém, ainda temos como objetivo verificar na prática, se o mesmo é capaz de despertar no aluno o interesse pela disciplina, bem como sua aprendizagem.

De acordo com Moura (1990), a partir dos erros e acertos e da necessidade sobre a eficiência de cada estratégia do jogador, construída para alcançar a vitória no jogo, o desenvolvimento do raciocínio reflexivo daqueles que jogam, são estimulados.

Ainda segundo Moura (1990), o jogo faz com que o aluno passe a atuar em função do outro, respeitando e aprimorando o ponto de vista do colega, não mais agindo individualmente.

Nesta pesquisa apresentamos o valor educacional dos jogos utilizados em sala de aula; e como estratégia escolhemos jogos em grupo pelo aspecto lúdico com o intuito de que o mesmo desperte o interesse no aluno, em buscar alternativas para superar as dificuldades por meio de resolução de problemas. A partir de erros e acertos e da necessidade sobre a eficiência de cada estratégia do jogador, construída para alcançar a vitória, o jogo, estimula assim o desenvolvimento do raciocínio reflexivo daqueles que jogam.

O jogo faz com que o aluno passe a atuar em função do outro, respeitando e aprimorando o ponto de vista do colega não mais agindo individualmente.

O jogo é usado também como instrumento de diagnóstico das dificuldades, apresentadas pelos alunos, pois jogando eles não se sentem

pressionados como quando são colocados frente a uma avaliação tradicional.

Então como desencadear uma aprendizagem que se torne significativa ao aluno?

No desenvolver da pesquisa enfocamos a importância do ensino da matemática utilizando jogos, pois de acordo com Teixeira (2004), tanto a Matemática, quanto os jogos, auxilia-nos no conhecimento do mundo, na socialização, no desenvolvimento da linguagem, na criatividade e no raciocínio exigidos na escolha de uma jogada e resolução de problemas.

Nesta pesquisa temos a preocupação em evidenciar como se poderia desencadear um trabalho pedagógico com jogos nas aulas de Matemática de maneira que se torne significativo ao processo de aprendizagem do aluno, possibilitando subsidiar a prática docente.

Nossa pesquisa se apresenta em 2 capítulos. O capítulo I intitulado “O ensino da matemática utilizando jogos” procuramos discorrer nos subtítulos o significado do jogo, a importância do seu uso na sala como recurso didático, segundo os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), O jogo e a matemática, a resolução de problemas, a função do docente e sua postura diante da realização dos mesmos e a contribuição da Pedagogia, no que diz respeito a sua utilização de maneira que a aula de matemática aconteça com significado.

No capítulo II, descrevemos todas as fases da pesquisa bem como as estratégias utilizadas para a obtenção das informações, são apresentados os dados da pesquisa, a análise dos mesmos, utilizando as tabelas e gráficos. As tabelas em geral mostram os índices: índice do 1º e 2º ano 100% favorável e os 3º, 4º e 5º anos, índice não tão elevado.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a formação dos educadores no que diz respeito à importância do ensino da matemática utilizando jogos, fazendo com que o aluno se desenvolva (social, físico, afetivo e cognitivo) de modo que possam repensar as qualidades de educação oferecidas em nosso sistema educacionais.

Se bem utilizados, os jogos são instrumentos que propiciam a integração, a cooperação, a autonomia e a aquisição de conhecimentos sendo um recurso prazeroso, motivador e estimulante na ação educativa.

O jogo é um facilitador á aprendizagem do ensino da matemática. Neste

trabalho, procuramos demonstrar que os jogos podem ser instrumentos impulsionadores do desenvolvimento, pois os alunos têm a possibilidade de reconstruir o seu pensamento, atuando na esfera cognitiva, bem como em todos os demais aspectos que contemplam o ser humano.

Cabe ressaltar que neste estudo, estamos buscando apresentar o valor educacional do ensino da matemática utilizando jogos, em sala de aula e escolhemos jogos em grupo, pelo aspecto lúdico, com o intuito de despertar o interesse nos alunos, das séries iniciais do ensino fundamental.

1. O ensino da matemática utilizando jogos

Este trabalho fez com que tivéssemos interesse em nos aprofundar no assunto, entender e conhecer a matemática, e os jogos, pois pesquisando a história da matemática desde o início percebemos que a mesma passou por um processo de evolução no decorrer dos anos.

Hoje vemos essa necessidade de buscar e conhecer a prática do educador em sala de aula para podermos compreender esse avanço que vem ao encontro com os PCN's sobre a história da matemática.

> A História da Matemática, mediante um processo de transposição didática e juntamente com outros recursos didáticos e metodológicos, pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem em Matemática. (PCN's, 2001. p.45)

A matemática que vivenciamos era do método tradicional, em que o professor era o "dono do saber", e não dava direito e oportunidade ao aluno de participar ativamente das aulas.

Hoje vemos uma relação diferenciada de ensino-aprendizagem da matemática, em que há interação entre o professor e o aluno, nessa relação o aluno não é apenas um ser passivo, ou seja, ele age, ele interage e participa da aula.

A matemática que estudamos era técnica, o professor aplicava apenas conceitos numéricos, mas não sabíamos o seu verdadeiro significado, por não saber onde e como utilizarmos. Atualmente o ensino de matemática é trabalhado em sala tendo como objetivo a função social, que é garantir a

aprendizagem de certas habilidades que são necessárias para a vida em sociedade.

Entretanto, a matemática possui valor social e cultural indiscutível, dado seu uso na resolução de problemas do cotidiano, sendo uma ciência tão útil que nem mesmo os mais resistentes a ela não passarão um dia de sua vida sem usá-la: contando dinheiro, organizando salários, fazendo receitas, preenchendo cheques, etc.

Se a matemática puder ser trabalhada desta maneira dentro da escola, relacionando-a ao cotidiano, as crianças poderão atuar como produtoras de seus conhecimentos ao invés de ser apenas uma executadora de instruções. Isto contribuirá para sua autonomia e capacidade de resolver problemas por conta própria.

Em matemática, utilizar os jogos como um tipo de atividade freqüente significa abrir um canal para explorar idéias referentes a números de modo bastante diferente do convencional.

De fato, enquanto joga, o aluno pode ser incentivado a realizar contagens, comparação de quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante o jogo, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar a aprendizagem de conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar matemático.

Por outro lado, jogar é uma oportunidade para perceber distâncias, desenvolver noções de velocidade, duração, tempo, força, altura e fazer estimativas envolvendo todas essas grandezas.

Quando estudamos não aprendíamos a matemática com o sentido real, sendo que hoje essa aprendizagem já acontece na escola e o próprio aluno já consegue refletir sobre o assunto.

Devemos considerar que a prática de jogos só acontece de maneira significativa quando o professor atua como orientador nesse processo, criando um ambiente estimulador, organizado e capaz de atingir os objetivos propostos pelo jogo. Assim sendo, o uso pedagógico de jogos, visa favorecer a aprendizagem e contribuir no desenvolvimento e formação do aluno.

1.1 Significado do jogo

Para podermos relacionar o tema escolhido, “Jogos, resolução de problemas e aulas de matemática: buscando alternativas para superar dificuldades”, nas séries iniciais do ensino fundamental, pesquisamos o significado dos jogos em vários livros, como define Negrine, 1997, ensino da matemática utilizando jogos.

> A palavra “jogo” se origina do vocábulo latino “iocus”, que significa diversão, brincadeira. Em alguns dicionários aparece sendo a “atividade lúdica que comporta um fim em si mesmo, com independência de que em certas ocasiões se realize por um motivo extrínseco”.
> Analisando a literatura pertinente, pode-se dizer que na palavra “jogo” apresenta significado distinto uma vez que pode ser entendida desde os movimentos que a criança realiza nos primeiros anos de vida agitando os objetos que estão ao seu alcance, até as atividades mais ou menos complexas, como certos jogos tradicionais e/ou o desporto institucionalizado. (p.44)

Podemos perceber que o jogo faz parte da cultura e muitas vezes são deixados de lado pela escola, sendo que essa instituição deveria utilizar desses recursos para transpor o abismo que existe entre a aquisição do conhecimento de forma significativa e a de forma mecanizada. Conforme as palavras de Huizinga, 2001.

> No que diz respeito às característica formais do jogo, todos os observadores dão grande ênfase ao fato de ser ele desinteressado. Visto que não pertence à vida “comum”, ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe, este mecanismo. Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É pelo menos assim que, em primeira instância, o ele se nos apresenta: como um intervalo em nossa vida quotidiana. Todavia, em sua qualidade de dimensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamente a vida, ampliando-a, e nesta medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. (p.11)

Muitos professores acham que o uso de jogos é perda de tempo. Mas, o uso deve ser sistemático, não devendo ser utilizado apenas uma vez e sim várias vezes, com objetivos claros, pois envolve a aprendizagem.

É importante o professor saber que antes de utilizar um jogo na aula é preciso ter em mente o que se deseja que os alunos aprendam, que tipo de

registros os alunos farão, que problemas esse jogo, suscita e que tipo de relação os alunos irão estabelecer.

É preciso dar ao aluno esse tempo para jogar, fazer registros, jogar de novo, voltar para o planejamento e verificar com clareza que ligações esse jogo substituiu com vantagem.

Huizinga, 2001 afirma que:

> O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo, com acompanhamento de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (p.33)

Segundo Huizinga, 2001, as crianças ficam mais motivadas ao usarem a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para ultrapassar barreiras, tanto cognitivas como emocional.

> Embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua "lealdade". Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve obedecer às regras do jogo. (HUIZINGA, 2001. p.14)

Enfim compreendemos que o jogo depende da ação de alguém, segundo determinadas regras. Eles têm que entender as regras, pensar sobre boas estratégias e sobre o conteúdo do jogo. De acordo com os PCN's, 2001.

> Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações.
> Além disso, passam a compreender a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações. (p.48)

Ainda segundo os PCN's, percebemos a importância do aluno aprender matemática com seu real sentido, ou seja, o mesmo deve aprender matemática de uma maneira prazerosa, podendo ser utilizando jogo. E essa

aprendizagem deve proporcionar ao aluno um conhecimento com significado sabendo o que está fazendo e como se deve fazer.

1.2 A importância dos jogos segundo os PCN's da matemática (Parâmetros Curriculares Nacionais), como recurso didático.

Entre os recursos didáticos citados nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), destacam-se os jogos. Segundo os PCN's não existe um caminho único e melhor para o ensino da matemática, no entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa a sua prática.

> Finalmente, um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver. (p.49)

Além de ser uma forma interessante e dinâmica de abordar resoluções de problemas, elaboração de estratégias e outras habilidades necessárias á matemática, o jogo matemático em seu aspecto socializador consiste num momento rico para os ensinamentos sociais, pois são estabelecidas regras a cumprir, numa situação de interação em que há vencedores e perdedores, portanto lidamos com princípios como cooperação, solidariedade e respeito ao próximo.

A importância dos jogos de estratégia como recurso didático está presente nos PCN's de matemática, 2001, (Parâmetros Curriculares Nacionais), pois o professor pode pesquisar buscando aprender novos conhecimentos, a serem trabalhados em sala de aula.

> Recursos didáticos como jogos, livros, vídeo, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levam ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática. (p.20)

Conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática (PCN's), as atividades com jogos podem representar um importante recurso pedagógico, já que:

> Além de ser um objeto sociocultural em que a Matemática está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um "fazer sem obrigação externa e importa", embora demanda exigências, normas e controle ". (p.48)

Os PCN's de matemática, mostram a defesa de que os jogos podem contribuir na formação de atitudes – construção de uma atitude positiva perante os erros, na socialização (decisões tomadas em grupo, enfrentar desafios, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e dos processos psicológicos básicos).

A proposta dos PCN's é extrair os conceitos a partir da resolução de problemas. Desta maneira, o aluno vê significado no aprendizado, além disso, a construção da matemática por meio da resolução de problemas exercita algumas estratégias de aprendizagem, como a intuição, a tentativa, o erro e a validação. "A participação em jogos de grupos também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico". (PCN's, 2001. p.49)

Os PCN's de matemática propõem que o professor analise como esses instrumentos estão sendo usados. O ponto central é a mudança de atitude: se ela não muda, de nada adiantam os recursos mais sofisticados. Pode-se usar jogos para discutir a pluralidade cultural como:

> O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução. O contexto histórico possibilita ver a Matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo. (PCN'S, 2001. p.20)

Os jogos-problemas ou os problemas em forma de jogos são muito bem sugeridos em sala de aula, segundo o Parâmetro. De acordo com os elaboradores da área de Matemática, os jogos devem ser valorizados porque com eles o aluno aprende que precisa ter agilidade, antecipar e coordenar situações, usar estratégias e trabalhar com a memória, usando sua capacidade de concentração e de abstração. Mas não é qualquer tipo de jogo que vale a pena e nem é interessante trabalhar com o jogo pelo jogo. Para que seu uso seja efetivo, os professores precisam ter objetivos claros, saber o que querem desenvolver.

Nos jogos estratégicos, são trabalhadas as habilidades que compõem o raciocínio lógico. Com eles, os alunos lêem as regras e buscam caminhos para atingirem o objetivo final, utilizando estratégias para isso. O fator sorte não interfere no resultado; os jogos com regras são importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, pois a aplicação sistemática das mesmas encaminha a deduções.

São mais adequados para o desenvolvimento de habilidades de pensamento do que para o trabalho com algum conteúdo específico. As regras e os procedimentos devem ser apresentados aos jogadores antes da partida e preestabelecer os limites e possibilidades de ação de cada jogador. A responsabilidade de cumprir normas e zelar pelo seu cumprimento encoraja o desenvolvimento da iniciativa, da mente alerta e da confiança em dizer com honestidade o que pensa.

Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática:

> [...] um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações e generalizados, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem contextualizados novamente em outras situações. Mesmo no ensino fundamental, espera-se que o conhecimento aprendido não fique indissoluvelmente vinculado a um contexto concreto e único, mas que possa ser generalizado, transferido a outros contextos. (p.39)

O jogo torna-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo professor visando uma finalidade de aprendizagem, isto é, de proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. É necessário que haja uma intencionalidade educativa, o que implicará planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes.

1.3 O jogo e a matemática

Nesta pesquisa, estamos buscando apresentar o valor educacional do ensino da matemática utilizando jogos; em sala de aula, que é possível desenvolver conceitos e habilidades matemáticas a partir da intervenção

pedagógica com jogos. Destacando-se a compreensão dos aspectos cognitivos envolvidos na utilização do jogo na aprendizagem matemática e nas situações de análise de jogo propostas durante a intervenção pedagógica.

Entende-se por análise de jogo a reflexão desenvolvida pelos sujeitos sobre os procedimentos utilizados na elaboração de estratégias e resolução de situações-problemas presentes no jogo ou definidas a partir dele, valorizando também a dimensão lúdica do jogo como auxiliador no ensino. De acordo com o PCN's, 2001.

> Resolver um problema não se resume em compreender o que foi proposto e em dar respostas aplicando procedimentos adequados. Aprender a dar uma resposta correta, que tenha sentido, pode ser suficiente para que ela seja aceita e até seja convincente, mas não é garantia de apropriação do conhecimento envolvido.
> Além disso: é necessário desenvolver habilidades que permitam pôr à prova os resultados, testar seus efeitos, comparar diferentes caminhos, para obter a solução. Nessa forma de trabalho, o valor da resposta correta cede lugar ao valor do processo de resolução.
> O fato de o aluno ser estimulado a questionar sua própria resposta, a questionar o problema, a transformar um dado problema numa fonte de novos problemas, evidencia uma concepção de ensino e aprendizagem não pela mera reprodução de conhecimentos, mas pela via da ação refletida que constrói conhecimentos. (p. 45)

O objetivo dos jogos de matemática em sala de aula é propor um momento de descontração, interação, relacionamento, troca de experiências, trocas de idéias e conhecimentos entre os próprios alunos. Pois os jogos devem ser para dois ou mais jogadores, ou seja, não pode ser um jogo "solitário". Precisa de regras pré-estabelecidas que não podem ser modificadas durante o jogo. No final sempre há um vencedor. O jogo não pode ser apenas mecânico, mas sim com significado, deverá ser permitido que cada jogador possa fazer a jogada dentro das regras. A sorte terá um papel secundário sem nada interferir.

Além disso, para Petry, 1996.

> Jogar com parceiros ou em grupos propicia a interação entre os mesmos, o que é um fator de avanço cognitivo, pois durante o jogo a criança estabelece decisões, conflitua-se com seus adversários e também reexamina seus conceitos. (p.33)

O aluno aprende a decifrar as mensagens do jogo com atitudes como o silêncio, um gesto, um olhar e até mesmo um só movimento. Os jogos de

matemática são importantes na escola, mas especialmente para a sua vida.

Segundo Rizzi & Haydt, 2002.

> Sendo parte integrante da vida em geral, o jogo tem uma função vital para o indivíduo, não só para distinção e descarga de energia, mas principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideais comunitários.(p.9)

Entretanto, nesta pesquisa, a discussão que se processa é quanto ao processo de intervenção pedagógica a ser estabelecido, possibilitando uma releitura do jogo, num contexto de aprendizagem matemática em sala de aula. A preocupação é com o processo de construção dos conceitos e não somente a vivência das noções inerentes à estrutura do jogo. O pesquisador torna-se o mediador da ação do sujeito na atividade de jogo, objetivando resgatar conceitos matemáticos do nível da ação para a compreensão e sistematização.

1.4 Resolução de problemas

Ensinar matemática, em todos os níveis, tem sido, via de regra, uma tarefa difícil. Os alunos parecem aprender muito cedo a não gostar da disciplina e desenvolvem uma atitude negativa em relação a ela, estudando-a mais por uma imposição curricular do que por satisfação pessoal. Em geral o ensino da matemática ainda se caracteriza pelo excesso de atenção dada a exercícios repetitivos, problemas resolvidos mecanicamente, pela utilização de uma sucessão de “regras”.

Isso se deve em parte devido ao grande numero de professores que ministram a disciplina, passando o conteúdo de um modo inadequado e com isso acabam por não ter em mente o que deseja que os alunos aprendam, não selecionam o que é realmente fundamental e indispensável para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.

A aprendizagem compreende ações conjuntas do professor e dos alunos, os quais são estimulados a compreender conscientemente e ativamente os conhecimentos assimilando-os mentalmente e assim transpondo de forma criativa nas mais variadas situações de seu cotidiano.

A resolução de problemas pode ser vista como uma estratégia de ensino e de aprendizagem. Inicia-se sempre pela definição de um problema a investigar e os conteúdos científicos não são vistos como unidades descontextualizadas, mas antes, como os fatos que permitem resolver o problema inicial.

A resolução de problemas foi desenvolvida nos últimos 30 anos e é uma área de estudo relativamente restrita. Há poucos livros sobre o assunto, e esses não se apóiam em pesquisas ou estudos sobre a sala de aula.

Porém ainda há grandes dificuldades em distinguir os processos a serem utilizados, em desenvolver instrumentos que avaliem esses processos e elaborar métodos que auxiliem a capacidade de resolver problemas, mas é clara a preocupação dos educadores em relacionar a matemática com outras áreas do saber a fim de desenvolver na sua aula a auto-estima, o espírito crítico, as ferramentas necessárias para acompanhar as rápidas mudanças no mundo moderno.

E foi pensando nisso que nós resolvemos aliar o uso de jogos nas aulas de matemática há resolução de problemas, pois os jogos são recursos facilitadores no ensino da matemática, podendo despertar no aluno o interesse pela disciplina, bem como em sua aprendizagem.

Um problema matemático é toda situação que requer a descoberta de informações matemáticas desconhecidas para que o aluno tente resolve-lo, de maneira que chegue a um resultado matemático correto. O fundamental é que o aluno tenha de inventar estratégias e criar idéias; ou seja: pode até ocorrer que o mesmo conheça o objetivo a chegar, mas só estará enfrentando um problema se ele ainda não tem os meios para atingir tal objetivo.

Polya (1978) faz uma distinção entre o problema e o processo de resolução. Segundo ele, uma pessoa tem um problema quando procura "conscientemente certa ação apropriada para obter um objetivo claramente concebido mas não atingível de maneira imediata." O momento que ele realiza essa ação acontece a resolução do problema.

Então resolver problemas em matemática é prática, é treinamento, é persistência. E esta prática deve ser orientada pelo professor, orientando e estimulando seus alunos. Ainda, segundo Polya, “Matemática é a arte de resolver problemas” e “para aprender resolver problemas é preciso resolver

problemas". O professor deve formular o problema, deixando o método de solução em aberto, de maneira que o aluno encontre o seu próprio caminho para resolver o problema.

A proposta de atividades utilizando os jogos que envolvem a resolução de problemas deve se constituir em um ambiente de aprendizagem que privilegie a formação da autonomia e da crítica, e que o aluno seja capaz de questionar os dados que tem e agir de acordo com seus próprios critérios.

Por exemplo, durante uma jogada as intervenções propostas podem se basear em perguntas como: "o que você levou em conta para tomar tal atitude?", ou, "você identificou a estratégia que seu adversário utilizou?", ou ainda, "você consegue prever quais serão as próximas jogadas?". Essas indagações realizadas durante as partidas de um jogo têm a intenção de promover conflitos cognitivos que contribuirá para que o jogador elabore melhores estratégias e novas condutas de raciocínio que poderão ser utilizadas na resolução de problemas.

Dessa forma, nas situações de jogo deve-se perguntar ao aluno se ele percebe que ao analisar suas ações para atingir o objetivo do jogo ele pode também em outra situação na resolução de problemas de conteúdo matemático, obter um bom resultado.

O jogo propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação. Diante das situações-problema de jogo que se apresentam ao aluno, quando ele age sobre o jogo e o desafio vencê-lo, a elaboração de estratégias são abertas. A análise de possibilidades é marcada por tomada de decisões sobre quais estratégias poderiam ser eficazes. Alem de favorecer a construção e a verificação de hipóteses.

Portanto, a proposta de relacionar a resolução de problemas com a prática de jogos está baseada na idéia de que a aprendizagem poderá ser mais eficiente se as situações oferecidas para o desenvolvimento estiverem impregnadas de significado para o aluno, e o recurso dos jogos é um dos meios de se promover essa construção significativa uma vez que o aluno se sentirá ativo e motivado.

Para Mendonça (1993),

> Problema é uma situação que gera conflito e sua solução não é óbvia, ou seja, quando um aluno recorre ao conjunto de respostas imediatamente disponível e não obtém sucesso na solução, está frente a um problema. Deve, então, criar uma saída própria, original. Logo, o que para um aluno é um problema pode não ser para outro aluno. Esta atividade, que vai se constituir nessa saída própria, é o que denominamos heurística, termo esse que vem do grego, com significado de descobrir, encontrar. (p.23)

A proposta do uso dos jogos na resolução de problemas de matemática rompe a forma tradicional do estudo e comprova-se que a sua utilização permite ao aluno desenvolver habilidades e competências cognitivas e sociais, e que estas passam a fazer parte de sua estrutura mental, podendo ser usadas em outras situações de seu cotidiano.

A estimulação do raciocínio nas diferentes situações problemas, sem a utilização de fórmulas, faz o aluno pensar, de forma criativa e crítica, num ambiente lúdico.

O jogo proposto deve ser interessante, ter vocabulário de acordo com o nível da turma, sem deixar de ser um desafio para alunos, de maneira que eles precisem planejar estratégias para resolvê-lo, usando os conhecimentos que já possuem e fazendo novas aprendizagens. Em compensação, o professor deve estimular a persistência dois alunos e elogiar seus esforços, dando oportunidade a todos de serem bem sucedidos.

Jogo Sugerido

Soma Quinze

Composição:

Este jogo é composto de um tabuleiro retangular, numerado de 1 a 9 de seis fichas, sendo três roxas e três pretas.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Número de Participantes: 2 (Dois)

Objetivo:

Conseguir a soma quinze, utilizando três fichas.

Como Jogar:

Cada jogador recebe três fichas da mesma cor. Sorteia-se quem dará início ao jogo.

O jogador que iniciar deve colocar uma de suas fichas sobre um dos nove numerais escritos no tabuleiro. Em seguida, o segundo jogador procede da mesma forma. Novamente é a vez do primeiro jogador, depois o segundo jogará, e assim por diante.

Vencerá o jogo aquele que obtiver a soma quinze, considerando-se suas três fichas.

Por exemplo:

1) Sorteia-se o primeiro jogador (chamaremos de jogador 1), de fichas roxas, para iniciar a jogada e esse coloca sua ficha no número 6.
2) Em seguida o jogador de fichas pretas (chamaremos de jogador 2) coloca a sua ficha no número 9.
3) O jogador 1 então coloca sua ficha no número 5.
4) O jogador 2 coloca sua ficha no número 4.
5) O jogador 1 coloca sua ficha no número 3.
6) E o jogador 2 coloca sua ficha no número 1.

Nessa jogada nenhum dos jogadores alcançou o objetivo, mesmo com as três fichas colocadas, eles devem, portanto, continuar jogando, mudando as fichas de lugar até que cheguem ao resultado desejado.

Sugerimos este jogo “Soma Quinze”, por ser um jogo que viabiliza um trabalho com adição, é importante ressaltar que, tal jogo pode ser aproveitado nas séries iniciais do ensino fundamental, como na resolução de problemas.

Para que o aluno consiga vencer o jogo, ele tem que perceber que além de alcançar o seu objetivo, ele precisa evitar que o seu adversário consiga a soma. Caracterizando assim, um jogo muito importante no auxílio do cálculo mental, pois o aluno não terá nenhum instrumento para efetuar a soma.

Auxilia também, no raciocínio lógico, já que o aluno precisa verificar quais os números ele deve ou não colocar suas fichas. Um exemplo que podemos citar é que se o aluno recebe três fichas para iniciar o jogo, o mesmo não poderá colocar as duas primeiras fichas em números que exedam a soma quinze, pois isso fará com que ele não consiga alcançar o objetivo logo na

primeira rodada com as três fichas que ele possui.

O raciocínio estratégico também é estimulado, quando ele perceber que colocar as fichas aleatoriamente vai fazer com que suas chances de alcançar o objetivo diminuem. Entretanto se ele buscar uma estratégia, as chances de se alcançar os objetivos se tornará possível.

1.5 A função do docente

A teoria e a prática caminham juntas dentro do trabalho pedagógico nas investigações escolares. Para isto muitas colocações desta pesquisa vêm para auxiliar o trabalho do professor, trazendo referenciais teóricos sobre o aprendizado da criança suas potencialidades e capacidades dentro da área de matemática por meio dos jogos.

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre currículo real, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e como se realiza as práticas nas salas de aula. O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliações constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente.

Um cuidado muito especial com a aplicação dos jogos, que o professor, deve considerar antes de levar os jogos para a sala de aula, é o de estudar cada jogo com antecedência, o que só é possível jogando.

Na exploração e análise de suas jogadas e da reflexão sobre seus erros e acertos é que o professor terá condições de colocar questões, que irão auxiliar seus alunos, e que ele tenha noção das dificuldades que eles terão que enfrentar. Para isso, como os seus alunos, o professor terá que basear suas análises e conclusões.

É claro que, quando usamos o jogo para ensinar matemática em sala de aula, o barulho é inevitável, pois só por meio de discussões é possível chegar-se a resultados convincentes. É preciso encarar esse barulho de uma

forma construtiva; sem ele, dificilmente, há clima ou motivação para o jogo.

O trabalho do (a) professor (a), nessa perspectiva, não consiste em resolver problemas e tomar decisões sozinho. Ele (a) anima e mantém a rede de conversas e coordena ações. Sobretudo, ele (a) tenta discernir, durante as atividades, as novas possibilidades que poderiam abrir-se à classe, orientando e selecionando aquelas que favoreçam a aproximação dos alunos aos objetivos traçados e a busca por novos conhecimentos.

Ao propor atividades nas quais os alunos possam ter iniciativa de começar a desenvolvê-las de modo independente e sintam-se capazes de vencer as dificuldades com as quais se defrontarem. Isto permite que eles percebam seu progresso e sintam-se estimulados a participar ativamente. Progressivamente, e de acordo com o desempenho dos alunos, as atividades tornam-se mais e mais complexas.

Estimular o aluno a controlar e corrigir seus erros, seus avanços, rever suas respostas possibilita a ele descobrir onde falhou ou teve sucesso e por que isso ocorreu. A consciência dos acertos, erros e lacunas permitem ao aluno compreender seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia para continuar a aprender. As atividades selecionadas para o presente trabalho devem prever tais possibilidades.

Todas as tarefas propostas nas atividades requerem uma combinação de competências para serem executadas e variam entre situações relativamente direcionadas pelo (a) professor (a) e outros onde os alunos podem agir livremente, decidindo o que fazer e como. Em todas as situações tanto as colocações do professor quanto à dos alunos podem ser questionadas, havendo um clima de trabalho que favorece a participação de todos e a elaboração de questões por parte dos alunos. Isso só ocorre se todos os membros do grupo respeitarem e discutirem as idéias uns dos outros. Os alunos devem perceber que é bom ser capaz de explicar e justificar seus raciocínios e que saber como resolver um problema é tão importante quanto obter sua solução.

Esse processo exige que as atividades contemplem oportunidades para as crianças aplicarem sua capacidade de raciocínio e justificarem seus próprios pensamentos durante a busca por resolver os problemas que se colocam.

Acreditamos que desde as séries inicias do ensino fundamental os alunos podem perceber que as idéias matemáticas encontram-se inter-relacionadas e que a Matemática não está isolada das demais áreas do conhecimento. Assim, as atividades organizadas para o trabalho não deveriam abordar apenas um aspecto da Matemática de cada vez, e não poderiam ser uma realização esporádica.

Desta forma, os alunos não apenas devam estar em contato permanente com as idéias matemáticas, mas, também, que as atividades, sempre que possível, devem estar interligando diferentes áreas do conhecimento, como acontece, por exemplo, nos jogos. Nesse sentido e de acordo com Moura, 1990:

> Ser educador em Matemática é entender esse conhecimento como um valor cultural. E conhecer os métodos e as leis gerais da Matemática, suas especificidades; como esse conhecimento contribui para a apreensão da realidade. É, ainda, ver cada homem como produtor de conhecimento, ao interagir com outros homens na busca de soluções tanto de problemas que estas interações suscitam, quanto daqueles outros que a Natureza nos coloca como desafio. (p.64)

1.6 Contribuição da pedagogia

Nesta pesquisa temos a preocupação em evidenciar como se poderia desencadear um trabalho pedagógico com jogos nas aulas de matemática de maneira que se torne significativo ao processo de aprendizagem do aluno, possibilitando subsidiar a prática docente.

Dentro deste aspecto colocamos como fator positivo a autonomia na aprendizagem, e o que isto implica na postura do professor dentro de um trabalho respeitoso nas instituições escolares.

O foco central está na educação matemática, objetivando dar contribuição aos professores desta área de ensino e propiciando avanços nas análises das pesquisas destes campos científicos. Portanto, um dos objetivos desta pesquisa é a investigação das possibilidades de um trabalho pedagógico, baseado em jogos e resolução de problemas, possibilitando aos pesquisadores desta área e aos professores do ensino fundamental subsídios teórico metodológicos a um repensar sobre os métodos estratégicos, redimensionando-os a um fim de minimizar o intervalo existente entre as

atividades lúdicas cotidianas realizadas pelos alunos.

O professor deve sempre preparar o ambiente para desenvolver suas aulas, planejando, estudando sempre e jogando o jogo. Pois assim, conhecerá todas as etapas do jogo e se algum aluno tiver dúvida ele explicará.

A relevância de evidenciar para os professores do ensino fundamental e pesquisadores na área, a importância de se resgatar a imaginação na constituição do processo de abstração do aluno nas aulas de matemática. Na verdade, o paradigma educacional baseado em jogos destaca-se como ferramenta educacional pelos seus aspectos interativos, que proporcionam aos alunos a geração de novos problemas e de novas possibilidades de resolução, constituindo-se dessa forma, em um suporte metodológico que possibilita ao professor, educador-pesquisador, resgatar e compreender o raciocínio do aluno e, dessa maneira, obter referências necessárias para o pleno desenvolvimento de sua ação pedagógica.

Há que se lembrar que, todo professor deve ser muito criterioso na escolha de uma proposta de trabalho, pois, somente poderá proporcionar segurança a si mesmo, assim como a melhoria da qualidade de ensino, se houver embasamento teórico aprofundado. Para tanto esperamos que este trabalho auxilie de forma positiva.

O grande desafio para o professor, hoje, é não dar o mesmo tipo de aula sempre para todos os alunos. Afinal, as classes não são feitas só de alunos talentosos, mas daqueles que tem dificuldades e também daqueles que não tem dificuldades, porém não se esforçam, e podem também desenvolver habilidades.

Quando diversificamos a forma de ensinar estamos dando chances há muitos alunos. Não se trata também de deixar os exercícios de lado, acreditamos, mas de nada adianta fazer sempre o mesmo exercício. O exercício é necessário no sentido de uso, de ter tempo de pensar, refletir e transformar uma idéia.

2. Pesquisa de campo: Uma experiência vivenciada

A proposta de trabalho da pesquisa de campo tendo como tema Jogos, resolução de problemas e aulas de matemática: buscando alternativas para superar dificuldades, que desenvolvemos se baseia na idéia de que há um

ambiente a ser criado na sala de aula que se caracteriza pela proposição, investigação e exploração de diferentes situações-problema por parte dos alunos.

Segundo as leituras e pesquisas que fizemos, veio a confirmar que os jogos são recursos facilitadores no ensino da matemática, porém, ainda temos como objetivo a preocupação em evidenciar, se o mesmo é capaz de despertar no aluno o interesse pela disciplina, bem como sua aprendizagem, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para alcançarmos esses objetivos com essa pesquisa de campo escolhemos uma instituição educacional particular no Município de São Bernardo do Campo, pelo fato da mesma trabalhar com o recurso de jogos no ensino da matemática.

Fizemos a opção pela pesquisa quantitativa e realizamos este trabalho com turmas do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, sendo uma sala de cada nível.

No início desta pesquisa fomos até a referida instituição educacional particular, conversamos com a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil até o 3º ano ensino fundamental, mas esta nos orientou que precisaríamos entrar em contato com a Diretora da escola.

No mês de Novembro de 2007, conseguimos falar com a Diretora, em que a mesma nos informou que necessitaria do trabalho em mãos para analisar e autorizar a proposta e verificar o questionário dos professores e dos alunos para saber se seria necessário a autorização dos pais dos alunos, para a coleta de dados, desta forma ficamos então aguardando a resposta da Diretora e autorização para iniciarmos nossa pesquisa de campo.

Após este contato, recebemos a resposta no mês de Março de 2008 que havia sido autorizada nossa pesquisa de campo. E no mês março de 2008, fomos de fato fazer e coletar dados para nossa pesquisa, na instituição acima mencionada com os alunos. O 1º ano B é composto por 15 alunos, o 2º ano B e o 3º ano B por 20 alunos, o 4º ano B por 19 alunos e o 5º ano C por 20 alunos, totalizando 94 alunos, sendo que, estavam presentes no momento da pesquisa 81 alunos. A coleta de dados foi realizada no período da tarde das 13:00 às 17:30 horas.

Chegando à escola fomos bem recepcionadas e encaminhadas às

salas, ao entrarmos nas salas de aula explicamos aos alunos a importância do nosso trabalho, convidando-os a participar da nossa pesquisa. Mas primeiramente conversamos sobre o uso dos jogos na sala de aula, juntamente com a professora, sobre as atividades vivenciadas por eles nas aulas de matemática.

Logo em seguida, entregamos a cada aluno (a) o questionário e aguardamos a sua resposta. Em outro momento fizemos uma entrevista com os professores, entregando-lhes um questionário, obtivemos as informações referentes a sua formação profissional, tempo de trabalho na educação e sua visão sobre a utilização do uso de jogos no ensino da matemática, para assim nos informarmos e relatarmos a suas experiências.

Os instrumentos para a realização dessa coleta de dados foram questionário com professoras e alunos da unidade escolar. O questionário do professor é composto por oito perguntas em que ele respondeu qual a sua formação, quanto tempo está na área da educação, qual a sua concepção de jogo, a sua importância e quais critérios ele utiliza para a sua escolha, com a finalidade de sabermos se eles trabalham e utilizam os jogos em sala de aula no ensino da matemática.

Já o questionário do aluno é composto por cinco perguntas de alternativas, em que os mesmos responderam se ao utilizar os jogos, ele facilitou uma melhor compreensão e entendimento da matéria.

Com a realização desse questionamento foi mais fácil direcionar o trabalho, partindo do pressuposto de que ele permitiu um contato mais direto com o ensino-aprendizagem do aluno.

2.1 Análise dos dados

Para que nossa pesquisa de campo pudesse realmente ser concluída, foi feita uma análise dos dados obtidos.

De acordo com Guimarães, et alii, 1998.

> Os dados, independentemente dos instrumentos pelos quais foram obtidos, precisam sempre ser analisados e interpretados. Esta é a parte mais importante do processo de investigação de uma dada realidade.
> Estamos chamando aqui de análise à indagação sistemática do sentido, do significado da resposta (ou respostas) encontradas a

> cada pergunta, e o questionamento fundamental é este: “Por que foram dadas essas respostas, e na freqüência em que aparecem?” Assim, após a tabulação, não basta descrever os dados, mas entende-los, o que só é possível com a aplicação de nossa razão. (p.51)

2.2 Processamento dos dados obtidos

Consideramos adequada para o entendimento da realidade escolar, a pesquisa de campo iniciada nas séries do ensino fundamental do 1º ao 5º ano; por meio das analises das respostas de cada questão dos alunos. Sendo a dinâmica observada, “ou seja, o entendimento parcial que se obtém a partir das primeiras perguntas ilumina o entendimento posterior das respostas dadas às questões seguintes, por meio das certezas obtidas ou hipóteses aventadas, a serem confirmadas na continuidade da análise e interpretação”. (Guimarães, et alii, 1998. p.51).

Como afirma ainda Guimarães, et alii, 1998.

> Essa possibilidade de modificação do entendimento prévio, durante o processo de interpretação, faz surgir novas certezas e respostas que, por sua vez, tanto iluminam o entendimento a ser feito das questões ainda não analisadas, como reordenam nosso entendimento ou nossas conclusões a respeito das questões prévias, refutando-as, enriquecendo-as, completando-as, ou mesmo simplesmente confirmando-as. (p.51)

A nossa escolha foi de se trabalhar o questionário fechado, por ter como finalidade o entendimento preciso de questões simples, por meio de perguntas padronizadas, feitas para todo o ano de escolarização. Esta análise depende de aprimorado tratamento quantitativo dos dados fornecidos. Por isto se trabalhou com uma classe de cada nível. Entretanto, mesmo sendo constituído de perguntas fechadas, muito mais fáceis de serem tabuladas e processadas, analisamos o volume de trabalho proposto (número de questionários e questões por questionário) antes de aplicá-lo.

> questionário fechado: É um instrumento de investigação que se caracteriza pela busca de informações relativas a certo tema (ou temas), solicitadas por escrito, por meio de perguntas fechadas. Perguntas fechadas são aquelas para a quais ou há um número limitado de respostas possíveis, ou uma previsibilidade do tipo ou natureza da resposta que será dada. (GUIMARÃES, et alii, 1998. p.46)

A contabilidade dos resultados permaneceu na forma de aplicação, do anonimato, mas na relação de confiança e cooperação do nosso grupo de pesquisa e dos alunos da instituição educacional privada, que respondeu ao questionário.

O questionário fechado nos proporcionou a possibilidade de rápida tabulação, o que permitiu o trabalho com o número maior de alunos, assegurando maior representatividade, que este é apresentado para o uso da tabela e do gráfico.

O estabelecimento de porcentagem foi por meio do total das respostas obtidas a cada pergunta, dos alunos que responderam ao questionário.

A tabela mostra o resultado das informações completas de cada resposta por níveis de ano de escolarização, em forma de porcentagens.

Portanto é por meio das tabelas e pelas representações em gráficos, que nos mostra uma visualização e distribuição dos dados obtidos na pesquisa de campo e com maior facilidade de entendimento. A escolha pelo gráfico de barras é o que melhor proporcionou esta visualização e leitura.

Gráficos de barras, na definição de Guimarães, et alii, 1998.

> Gráficos de Barras: são os mais comuns e de uso muito variado. Em geral, expressam 1º) números absolutos de diversos fatores (freqüência de respostas ou quantidade de algo); 2º) evolução de um único fator ao longo do tempo (pode-se aqui, também, utilizar o gráfico de linha, entretanto, o de barras ressalta a diferença entre um período e outro, enquanto o gráfico de linhas prioriza sobretudo a continuidade entre os dados – ou um período e outro – e talvez seja mais propício para a visualização das tendências); 3º) porcentagem de fatores que compõem um todo, quando o número de fatores é relativamente grande (maior que oito, por exemplo). (p.49)

Já no questionário dos professores, por ser um estudo de caso, o que possibilita o entendimento mais aprofundado das questões, e por envolverem questões de concepção pessoal sobre o tema, escolhemos o questionário aberto. Mantendo-se no anonimato, para não lhes comprometer as respostas obtidas.

> questionário aberto: É um instrumento que se caracteriza pela busca de informações relativas a certo tema (ou temas), solicitadas por escrito (ou também, nesta era da informática, eletronicamente), por meio de perguntas abertas. Perguntas abertas, que são aquelas para as quais há um número ilimitado de respostas possíveis e uma

imprevisibilidade do tipo ou natureza da resposta que será dada. (GUIMARÃES, et alii, 1998. p.46)

2.3 Tabelas e Gráficos

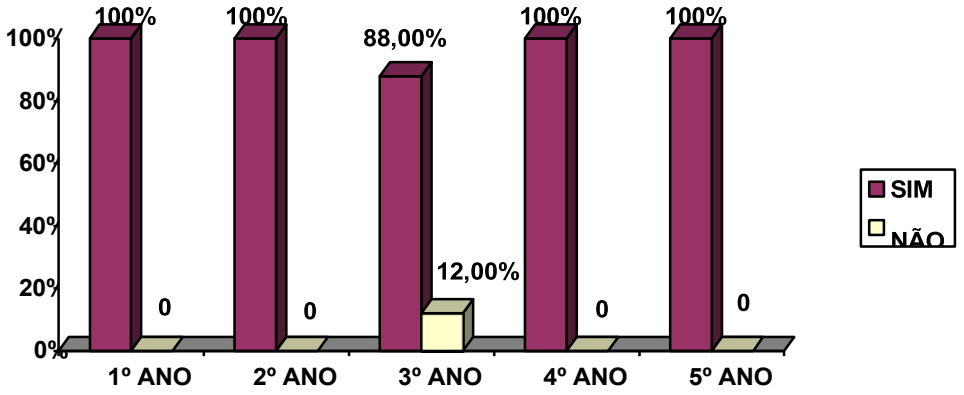
Tabela I

Resposta à pergunta: Estudar a matemática utilizando os jogos te ajudou a entender melhor a matéria?

RESPOSTA / ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	Sim		NÃO		TOTAL	
	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%
1º ANO	15	100	0	0	15	100
2º ANO	19	100	0	0	19	100
3º ANO	15	88	2	12	17	100
4º ANO	16	100	0	0	16	100
5º ANO	16	100	0	0	16	100

Gráfico I

Resposta à pergunta: Estudar a matemática utilizando os jogos te ajudou a entender melhor a matéria?



Analisando o Gráfico I, no qual mostra claramente que em todos os anos de escolarização, respondeu que estudar a matemática utilizando jogos, ajudou a entender melhor a matemática.

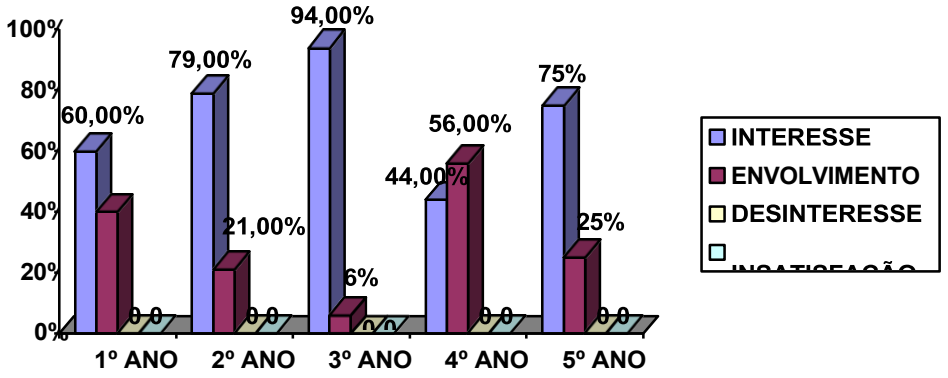
Tabela II

Resposta à pergunta: O uso de jogos proporcionou a você mais:

RESPOSTA / ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	INTERESSE		ENVOLVIMENTO		DESINTERESSE		INSATISFAÇÃO		TOTAL	
	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%
1º ANO	9	60	6	40	0	0	0	0	15	100
2º ANO	15	79	4	21	0	0	0	0	19	100
3º ANO	16	94	1	6	0	0	0	0	17	100
4º ANO	7	44	9	56	0	0	0	0	16	100
5º ANO	12	75	4	25	0	0	0	0	16	100

Gráfico II

Resposta à pergunta: O uso de jogos proporcionou a você mais:



No Gráfico 2, nos proporciona visualização fácil das diferentes situações, por ano de escolarização dos alunos, com o seu valor percentual, podemos perceber que é no 3º ano, onde se encontra o maior número de alunos interessados pelos jogos. Já no 4º ano encontra-se o maior número de alunos envolvidos no processo de aprendizagem da matemática por meio dos jogos.

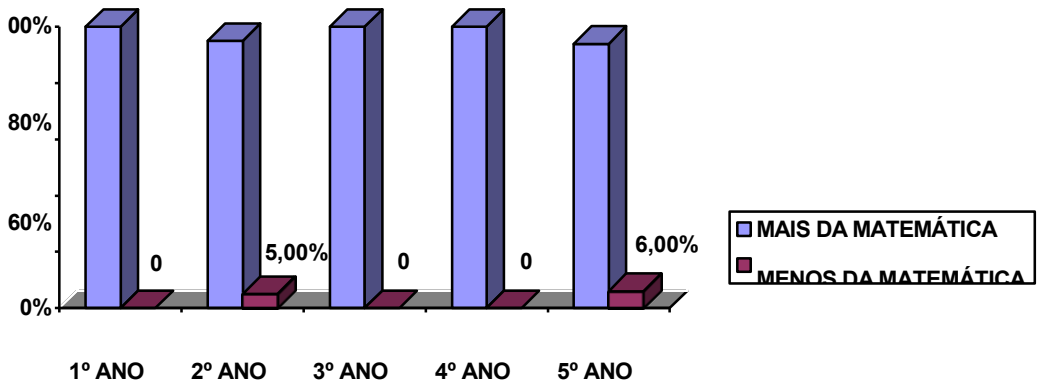
Tabela III

Resposta à pergunta: Com o uso de jogos você passou a gostar:

RESPOSTA / ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	MAIS DA MATAMÁTICA		MENOS DA MATEMÁTICA		TOTAL	
	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%
1º ANO	15	100	0	0	15	100
2º ANO	18	95	1	5	19	100
3º ANO	17	100	0	0	17	100
4º ANO	16	100	0	0	16	100
5º ANO	15	94	1	6	16	100

Gráfico III

Resposta à pergunta: Com o uso de jogos você passou a gostar:



O Gráfico 3, nos mostra como é grande o índice das respostas por ano de escolarização, em que os alunos passaram a gostar mais da matemática utilizando jogos.

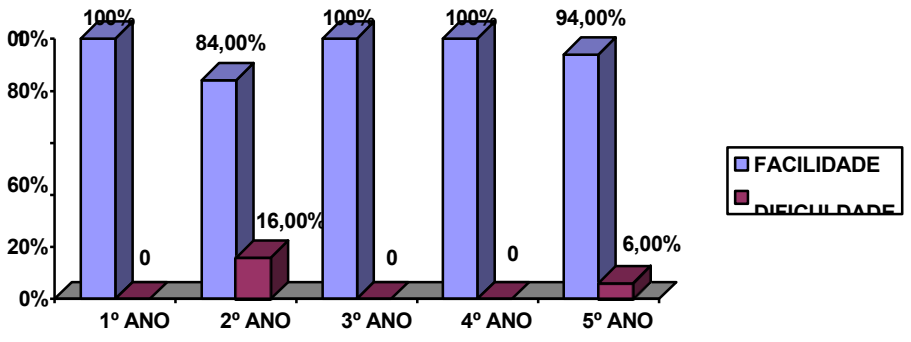
Tabela IV

Resposta à pergunta: A utilização dos jogos fez com que você aprendesse com mais:

RESPOSTA / ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	FACILIDADE		DIFICULDADE		TOTAL	
	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%
1º ANO	15	100	0	0	15	100
2º ANO	16	84	3	16	19	100
3º ANO	17	100	0	0	17	100
4º ANO	16	100	0	0	16	100
5º ANO	15	94	1	6	16	100

Gráfico IV

Resposta à pergunta: A utilização dos jogos fez com que você aprendesse com mais:



O Gráfico 4, mostra-nos a permanência elevada na resposta por ano de escolarização, que a utilização de jogos fez com que os alunos aprendessem com mais facilidade.

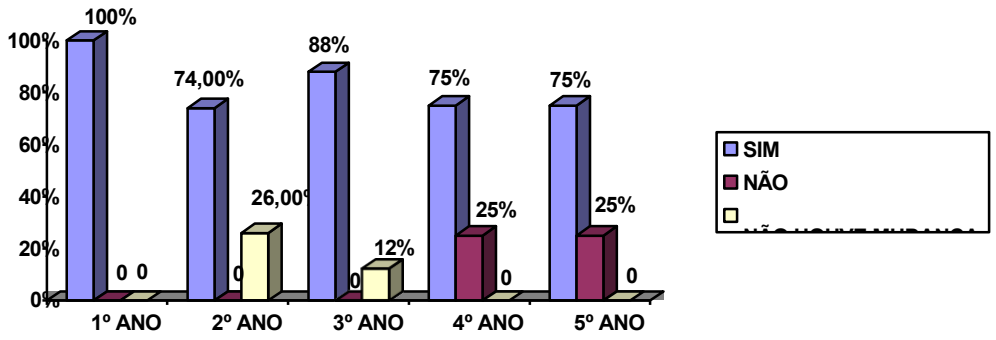
Tabela V

Resposta à pergunta: Com a utilização de jogos na sala de aula, houve mais interação entre você e seus colegas?

RESPOSTA / ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	SIM		NÃO		NÃO HOUVE MUDANÇA		TOTAL	
	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%
1º ANO	15	100	0	0	0	0	15	100
2º ANO	14	74	0	0	5	26	19	100
3º ANO	15	88	0	0	2	12	17	100
4º ANO	12	75	4	25	0	0	16	100
5º ANO	12	75	4	25	0	0	16	100

Gráfico V

Resposta à pergunta: Com a utilização de jogos na sala de aula, houve mais interação entre você e seus colegas?



No Gráfico 5, podemos observar o índice total das respostas por ano de escolarização, em que a utilização dos jogos na sala de aula, proporcionou aos alunos um grau de interação maior e respeito entre os colegas. Enquanto no 4º e 5º ano não aconteceu uma maior interação entre os alunos.

2.4 Análise dos dados dos alunos

De acordo com os dados analisados na pesquisa com os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, todos afirmaram que estudar a matemática utilizando os jogos, ajudou a entender melhor a disciplina, com mais interesse e envolvimento pela matemática.

A maioria passou a gostar mais da disciplina, pois o jogo facilitou a sua aprendizagem. Uma grande maioria acha que o jogo proporcionou mais interação entre a sala.

Com isto analisamos que os alunos conseguiram comunicar suas percepções quando a eles foram dadas diferentes oportunidades para fazerem representações, para assim discutir se essas representações refletiam o que pensaram, o que compreenderam, como agiram ou que dúvidas tiveram. Os tipos de registros que utilizamos, foram em forma oral, por meio de questionamentos e textos.

Acreditamos que a interação entre os alunos, a socialização de procedimentos encontrados para solucionar uma questão e a troca de informações são elementos indispensáveis nas aulas de matemática em todos os níveis do ensino fundamental. Pois o jogo é um facilitador à aprendizagem do ensino da matemática.

Com esta análise, procuramos demonstrar que os jogos podem ser instrumentos impulsionadores do desenvolvimento, pois os alunos têm a possibilidade de reconstruir o seu pensamento, atuando na esfera cognitiva, bem como em todos os demais aspectos que contempla o ser humano.

Assim analisamos que o professor do ensino fundamental se preocupa com o desenvolvimento do respeito pelas idéias de todos, a valorização e discussão do raciocínio, das soluções e dos questionamentos dos alunos.

A ação pedagógica em matemática organizada pelo trabalho em grupo não apenas proporcionou troca de informações, mas criou situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagem significativa. Com isto acreditamos que uma das formas de viabilizar um trabalho assim é utilizar os jogos.

Os jogos se bem utilizados são instrumentos que propiciam a integração, a cooperação, a autonomia e a aquisição de conhecimentos sendo um recurso prazeroso, motivador e estimulante na ação educativa.

Por isso o foco de nossa análise foi verificar o desenvolvimento e o trabalho dos jogos como forma de proposta, interação e identificação das facilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos em ambiente escolar.

O que procuramos enfatizar é um trabalho de desenvolvimento de processos distintos de pensamentos que são necessários ao ato de aprender. Trata-se de predispor o aluno à aprendizagem tanto dos conteúdos do jogo em si quanto dos conteúdos específicos, escolares no ensino de matemática.

É importante que o professor crie e possibilite em suas aulas espaços utilizando jogos e que registre as ações dos alunos, e que os mesmos possam se sentir estimulados a participar dos jogos. “Tendo em vista à importância da comunicação nesta proposta de trabalho, é fundamental que o professor preveja sempre algum tipo de conversa ou registro sobre a atividade realizada”. (Smole et alii, 2000. p.17)

Esse registro é fundamental tanto para o professor, como para o aluno, pois ele permite ao professor entender que tipo de relações os alunos estabelecem entre suas noções informais e as noções matemáticas envolvidas no jogo.

E para os alunos que muitas vezes não sabem o que estão aprendendo enquanto jogam, o registro é importante, porque ele faz com que os alunos reflitam, então, sobre suas ações. Segundo Smole et alii, (2000).

> Oportunidades para falar em sala de aula dão aos alunos chance de conectar suas experiências pessoais com as dos colegas, refletir sobre o significado das ações que realizaram, avaliar seu desempenho, ao mesmo tempo em que ampliam seu vocabulário e a sua competência lingüística. (p.18)

Nessa hora em que os alunos dialogam entre si sobre suas ações são possíveis, o professor observar se os mesmos utilizam conceitos e noções expressadas ou por meio da linguagem, fornecendo indícios se estão ou não se apropriando de noções matemáticas envolvidas no jogo.

Também é muito importante o professor participar demonstrando prazer, interesse, companheirismo, fazendo com que os alunos o veja como um exemplo motivador. “Este será também um bom momento para que o professor possa ter maior conhecimento das reações do grupo e de cada criança em particular”. (Smole et alii, 2000. p.19)

O modelo utilizado, para o questionário do aluno, encontra-se em anexo.

2.5 Análise dos dados dos professores

Analisando as informações contidas no banco de dados verificamos que os professores entrevistados na instituição educacional privada, atuam na área da educação há mais de 15 anos. São professores experientes, todos com formação em pedagogia, um com pós-graduação em psicopedagogia e um com mestrado em educação.

Dos cinco professores entrevistados, dois trabalham na instituição há pelo menos seis anos. Três deles, há mais de 19 anos.

Quanto à opinião dos mesmos sobre a importância do uso de jogos no ensino da matemática, todos foram enfáticos em dizer como eles ajudam o aluno na aquisição do conhecimento, aprendizagem do ensino da matemática de forma significativa. Ajuda na convivência com o outro, respeitando sua opinião e aceitando as regras existentes de uma maneira lúdica e prazerosa.

Quatro dos cinco professores, não acreditam na atividade com o jogo em matemática como uma metodologia, mas apenas como uma estratégia de se trabalhar a matemática. Porém uma, acredita que sim, ser uma metodologia.

Os professores em questão definiram os objetivos dos jogos de acordo com seus interesses, como querem que o aluno aprenda. Os critérios utilizados para a escolha de cada jogo variam de acordo com o conteúdo a ser trabalhado e o desafio que ele proporciona.

De acordo com todos os professores, o uso dos jogos alcançaram os

objetivos esperados no ensino-aprendizagem, pois estes desenvolvem no aluno sua capacidade de resolver problemas, calcular, elaborar hipóteses e estratégias.

Novamente todos são unânimes em dizer sobre a facilitação no processo de socialização e integração, fazendo com que os alunos aprendam a respeitar as regras e as opiniões dos amigos, avançando assim, em suas aprendizagens.

De acordo com as análises das respostas dos professores e dos dados obtidos na pesquisa com os alunos, podemos confirmar que o ensino da matemática utilizando jogos são facilitadores para aprendizagem.

O modelo utilizado, para o questionário do professor, encontra-se em anexo.

CONCLUSÃO

A partir da experiência vivenciada em sala de aula, escolhemos esse tema, Jogos, resolução de problemas e aulas e matemática: buscando alternativas para superar dificuldades. Temos como preocupação às dificuldades que os alunos enfrentaram ao resolver problemas matemáticos.

E este trabalho nos proporcionou uma busca constante sobre os assuntos referente à pesquisa, evidenciando os jogos como recursos facilitadores no ensino da matemática, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Então como desencadear uma aprendizagem que se torne significativa ao aluno?

No momento em que o professor (a) valoriza o papel pedagógico do jogo desencadeia um trabalho de exploração de conceitos matemáticos.

Pois é a partir de uma situação problema e das necessidades de cada estratégia do jogador que o jogo estimula assim o desenvolvimento do raciocínio reflexivo daqueles que jogam, pois o jogo é uma ferramenta na resolução de problemas.

Esperamos que esta pesquisa auxilie e contribua no desencadear de um trabalho pedagógico, com jogos nas aulas de matemática de maneira que se torne significativo ao processo de aprendizagem do aluno, possibilitando

subsidiar a prática docente.

Ao final de toda a pesquisa, constatamos que o uso de jogos como recurso na disciplina de matemática, é um grande facilitador no ensino-aprendizagem.

O próximo passo dessa pesquisa é buscar em sala de aula, saber quais os jogos, sugeridos pelos alunos e trabalhados pelos professores.

Podemos dizer que este trabalho contribuiu muito para a nossa formação como futuras educadoras, pois ao faze-lo aprendemos teorias e fundamentos que subsidia a prática, devido ao jogo promover e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo assim várias habilidades.

A experiência que passamos na preparação deste trabalho foi plena e única. Ele nos marcou e que nos aconteceu, pois hoje ele existe, foi feito com objetivos e muita dedicação; dele adquirimos experiência e por meio dele queremos passar experiência a outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT NBR 14724 Dez. 2005; NBR 6027 Maio 2003; NBR 6028 Nov. 2003; NBR
12225 Junho 2004.

AIRIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AMBROSIO, Ubiratan D'. Educação Matemática: Uma Visão do Estado da Arte. In: Proposições. Unicamp vol. 4 Março, 1993.

ARAUJO, Elaine Sampaio. Matemática e Formação em Educação Infantil: Biografia de um Projeto. Tese. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.São Paulo, 1998.

BASTOS, Teresa Cristina Freitas. O Uso dos Jogos na Aprendizagem. Tese. Universidade Metodista de São Paulo. Faculdade de Educação e Letras. São Bernardo do Campo, 2005.

BONDÍA, JORGE LARROSA. Notas Sobre a Experiência e o Saber de

Experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Gerald; Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental: Matemática. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARVALHO, Dione Lucches. Metodologia do Ensino de Matemática. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, João C. Pintombeira. Derivas e Perspectivas em Torno de um Sócio-Antropologia do Cotidiano: Das Organizações às Atitudes Coletivas. Revista da Faculdade de Educação USP. São Paulo, 12 (1-2) Jan-Dez, 1986.

CAPASSI, Ana Paula Salviato. Jogos... Facilitadores na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Monografia. Universidade Metodista de São Paulo. Faculdade de Educação e Letras. São Bernardo do Campo, 2002.

CAVANI, Shirley Zaganin Latorre. A Importância dos Jogos e Brincadeiras Como Instrumentos Motivadores na Aprendizagem. Monografia. Universidade Metodista de São Paulo. Faculdade de Educação e Letras. São Bernardo do Campo, 1999.

CHATEAU, Jean. O Jogo e a Criança. São Paulo: Somamos, 1987.CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca (Um Mergulho no Brincar). São Paulo: Vetor, 2001.

DIATKINE e LEBOVICI.Significado e Função do Brinquedo na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

BRIGATTI, Bruna, FERNANDES, Luciana, MORGANTI, Débora, ROSSIN, Luciana. Problemas matemáticos resolvidos a partir de jogos – Soma Quinze, 2008.

FINATO, Cláudia Carolina Dario. Aprendizagem da Matemática Como Construção do Conhecimento. Monografia. Universidade Metodista de São Paulo. Faculdade de Educação e Letras. São Bernardo do Campo, 2000.

GUIMARÃES, et alii. O coordenador Pedagógico e a Educação Continuada. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. O Jogo Como Elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. Série: A Pré-Escola Brasileira, Ciências Sociais Educação. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1999.

MACAGNANI, Elisabete Giusti. O Jogo na Aprendizagem: Brincando se Aprende a Viver. Monografia. Universidade Metodista de São Paulo. Faculdade de Educação e Letras. São Bernardo do Campo, 2002.

MENDONÇA, Maria do Carmo D. Problematização: Um caminho a ser percorrido em Educação Matemática, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MOURA, E. M. S. L. de. O Jogo na Educação Matemática. In: Idéia: O Cotidiano da Pré-Escola nº. 7. São Paulo: FDE, 1990.

NUNES, Ana Paula Mendes. A Importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil: Uma visão Piagentiana. Monografia. Universidade Metodista de São Paulo. Faculdade de Educação e Letras. São Bernardo do Campo, 2005.

PETRY, Rose Mary e QUEVEDO, Zeli. A Magia dos Jogos na Alfabetização. Porto Alegre. Editora Alegre, 1996.RIZZO, Leonor e HAYDT, Regina Célia. Atividades Lúdicas na Educação da Criança. Série Educação. São Paulo: Editora Ática, 1998.

Polya G. . A Arte de Resolver Problemas. Rio de Janeiro, RJ: Interciências. (1978)

RUDIO, Fran Victor. Introdução do Projeto de Pesquisa Científica. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

SALOMON, Décio Vieira. Como Fazer uma Monografia. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (Org.) Brinquedoteca: O Lúdico em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SMOLE, Kátia Stocco e DINIZ, Maria Ignez. Ler, Escrever e Resolver Problemas (Habilidades Básicas para Aprender Matemática). Porto Alegre: Atmed, 2001.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática. Porto Alegre: Atmed, 2000.

TEIXEIRA, Susane Fernandes de Abreu. O Uso de Jogos no Ensino da Matemática: Jogo Educativo ou Atividade Programada? Tese. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2004.

ANEXOS

Questionário para o professor

Nome

_____

Data_____**Turma**

_____

Formação

_____

1. Há quanto tempo está na área da educação?

2. Há quanto tempo está nesta instituição?

3. Qual a importância do uso dos jogos no ensino da matemática, na sala de aula?

4. A atividade com jogos em matemática é uma metodologia?

5. Como você define o objetivo do jogo?

6. Quais os critérios utilizados para escolha de cada jogo?

7. O uso de jogos na disciplina de matemática atingiu objetivo esperado no ensino-aprendizagem? Justifique.

8. Na sala de aula a utilização de jogos propiciou integração do grupo? Justifique.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

NOME_____IDADE _____

DATA_____ANO _____

1. ESTUDAR A MATEMÁTICA UTILIZANDO OS JOGOS, TE AJUDOU A ENTENDER MELHOR A MATÉRIA?

( ) SIM

( ) NÃO

2. O USO DE JOGOS PROPORCIONOU A VOCÊ MAIS:

( ) INTERESSE

( ) ENVOLVIMENTO ( ) DESINTERESSE ( ) INSATISFAÇÃO

3. COM O USO DE JOGOS VOCÊ PASSOU A GOSTAR.

( ) MAIS DA MATEMÁTICA.

( ) MENOS DA MATEMÁTICA.

4. A UTILIZAÇÃO DE JOGOS FEZ COM QUE VOCÊ APRENDESSE COM MAIS:

( ) FACILIDADE

( ) DIFICULDADE

5. COM A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NA SALA DE AULA, HOUVE MAIS INTERAÇÃO ENTRE VOCÊ E SEUS COLEGAS?

( ) SIM

( ) NÃO

( ) NÃO HOUVE MUDANÇA

QUANDO NARRAR É PESQUISAR: O DIÁRIO DE BORDO COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIZABETH BELQUISA DE QUEIROZ OLIVEIRA[2]

RESUMO

O presente artigo discute o diário de bordo como documentação pedagógica e instrumento de investigação da prática docente na Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que o registro cotidiano deixa de cumprir apenas uma função descritiva quando passa a documentar processos de aprendizagem, tornando visíveis os percursos das crianças e sustentando a reflexão pedagógica. Fundamentado nos estudos sobre documentação pedagógica, especialmente nas contribuições da abordagem italiana, o artigo analisa o deslocamento do diário de bordo de um instrumento voltado ao relato dos acontecimentos para um recurso de observação, escuta, interpretação e produção de conhecimento. A discussão apoia-se na experiência de uma professora da rede pública municipal que, ao longo de seu percurso formativo, transformou gradativamente seus registros cotidianos em documentação pedagógica, utilizando-os para compreender as aprendizagens das crianças, qualificar o planejamento e investigar a própria prática. Defende-se que o diário de bordo, quando orientado por uma postura investigativa, constitui-se como uma forma de documentação pedagógica capaz de articular observação, reflexão e ação docente, fortalecendo a identidade da professora-pesquisadora e ampliando a compreensão sobre os processos vividos pelas crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Documentação pedagógica; Diário de bordo; Educação Infantil; Professora-pesquisadora; Prática docente.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o diário de bordo foi compreendido como um

[2] Graduação em Pedagogia. pela Universidade Nove de Julho (2012); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dona Maria de Lourdes Coutinho Torres.

instrumento destinado ao registro cotidiano da prática docente. Frequentemente associado ao cumprimento de exigências administrativas ou ao acompanhamento das atividades desenvolvidas, esse registro assumiu, em muitos contextos, um caráter predominantemente descritivo, voltado à narração dos acontecimentos vividos ao longo do dia. Embora importante para preservar a memória do cotidiano escolar, essa compreensão tende a limitar as possibilidades formativas do próprio ato de registrar.

Entretanto, quando a escrita do diário passa a ser atravessada pela observação atenta, pela escuta das crianças e pela reflexão sistemática sobre a prática pedagógica, sua natureza se transforma. O registro deixa de se restringir à descrição dos acontecimentos e passa a documentar processos de aprendizagem, relações, hipóteses, interesses, modos de participação e percursos construídos pelas crianças ao longo do cotidiano. Nesse movimento, o diário aproxima-se da documentação pedagógica, compreendida não como o simples acúmulo de registros, mas como um processo de interpretação capaz de tornar visíveis as aprendizagens e de sustentar decisões pedagógicas.

Essa compreensão dialoga com os estudos desenvolvidos pela abordagem italiana da documentação pedagógica, que reconhece o registro como parte constitutiva do processo educativo. Documentar significa observar, selecionar, interpretar e atribuir significado às experiências vividas pelas crianças, produzindo memória pedagógica e favorecendo processos permanentes de reflexão sobre o ensinar e o aprender. Nessa perspectiva, o valor da documentação não reside na quantidade de registros produzidos, mas na capacidade de revelar os percursos de aprendizagem que se desenvolvem nas interações cotidianas e de transformar esses percursos em objeto de investigação e planejamento.

Foi esse deslocamento que ocorreu ao longo da minha trajetória como professora da Educação Infantil. Inicialmente produzidos para acompanhar o cotidiano da turma, os diários de bordo passaram, progressivamente, a registrar não apenas acontecimentos, mas os percursos de aprendizagem, as interações, as hipóteses das crianças e as decisões pedagógicas decorrentes dessas observações. Ao serem revisitados de forma sistemática, esses

registros deixaram de cumprir apenas uma função descritiva e tornaram-se fonte de investigação sobre a própria prática docente.

Essa transformação não aconteceu de maneira imediata. Foi sendo construída à medida que a ampliação dos estudos sobre documentação pedagógica modificou meu modo de observar, escutar e interpretar o cotidiano das crianças. O ato de escrever deixou de responder apenas à pergunta "o que aconteceu hoje?" e passou a buscar compreender "o que este acontecimento revela sobre os processos de aprendizagem das crianças e sobre minha prática docente?". Essa mudança alterou não apenas a escrita dos registros, mas também o planejamento, o replanejamento e a própria forma de compreender o cotidiano da Educação Infantil.

É nesse contexto que se insere este artigo, cuja questão central é: em que momento o diário de bordo deixa de ser um registro descritivo e passa a constituir-se como documentação pedagógica e instrumento de investigação da prática docente na Educação Infantil?

Partindo dessa questão, o estudo tem como objetivo compreender como o diário de bordo, fundamentado na observação, na escuta, na documentação e na reflexão sobre a prática, constitui-se como documentação pedagógica e instrumento de investigação da prática docente na Educação Infantil.

Defende-se a tese de que o diário de bordo deixa de ser um registro administrativo quando passa a documentar processos de aprendizagem, tornando-se documentação pedagógica e instrumento de investigação da prática docente, capaz de tornar visíveis os percursos das crianças, qualificar o planejamento e produzir conhecimento sobre a infância.

Para desenvolver essa discussão, o artigo está organizado em quatro capítulos. O primeiro discute a passagem do registro cotidiano para a documentação pedagógica, apresentando diferentes concepções sobre o diário de bordo e seus sentidos na Educação Infantil. O segundo analisa como a escrita do diário transforma o olhar docente, ampliando as possibilidades de observação, escuta e reflexão sobre a prática. O terceiro evidencia, a partir de registros produzidos ao longo do cotidiano, como a documentação torna

visíveis os percursos de aprendizagem das crianças. Por fim, o quarto capítulo retoma a trajetória apresentada ao longo do texto para defender que, quando fundamentado em uma postura investigativa, o diário de bordo deixa de ser apenas um registro da prática e passa a constituir uma forma de pesquisa sobre ela.

DO REGISTRO À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: DIFERENTES SENTIDOS DO DIÁRIO DE BORDO

Registrar faz parte da prática cotidiana de professoras e professores da Educação Infantil. Em diferentes contextos educativos, anotações, relatórios, fotografias, portfólios, produções das crianças e diários de bordo constituem formas de acompanhar o cotidiano, preservar memórias e organizar informações sobre as experiências vividas pelos grupos. Entretanto, reduzir o registro à função de relatar acontecimentos significa limitar seu potencial formativo. Um registro pode descrever o que aconteceu, mas nem sempre permite compreender os processos de aprendizagem que se constituíram nas interações, nas brincadeiras, nas investigações e nas múltiplas linguagens das crianças.

É justamente nessa distinção que emerge a documentação pedagógica. Mais do que reunir evidências ou organizar arquivos sobre as vivências realizadas, documentar significa construir interpretações sobre os percursos vividos pelas crianças e sobre as decisões pedagógicas que acompanham esses percursos. O foco deixa de ser a atividade realizada para voltar-se aos processos que ela torna visíveis. A documentação desloca o olhar do produto para a aprendizagem, da descrição para a interpretação e da memória dos acontecimentos para a produção de conhecimento sobre a infância.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Pinazza e Fochi (2018), ao defenderem que a documentação pedagógica não pode ser confundida com um simples registro de práticas ou com um procedimento burocrático. Para os autores, documentar constitui um empreendimento investigativo, comprometido com a produção de significados sobre as experiências vividas pelas crianças e pelos professores, tornando visível uma determinada concepção de infância, de docência e de escola.

Essa concepção foi amplamente desenvolvida nas experiências das escolas de Reggio Emilia, tendo em Loris Malaguzzi um de seus principais formuladores. Para o autor, a documentação constitui uma forma de tornar visíveis os processos de pensamento das crianças, reconhecendo que o conhecimento não se manifesta apenas nos resultados alcançados, mas nas hipóteses, nas estratégias, nas relações e nas múltiplas linguagens por meio das quais elas constroem sentidos sobre o mundo (MALAGUZZI, 1999). Documentar, nessa perspectiva, significa criar condições para compreender a complexidade da aprendizagem infantil e reconhecer a criança como sujeito competente, protagonista de seu próprio processo de conhecimento.

Ao aprofundar essa discussão, Carla Rinaldi (2020) amplia o sentido da documentação pedagógica ao compreendê-la como uma prática de escuta, interpretação e diálogo. Para a autora, documentar não corresponde à reprodução objetiva da realidade, mas a um processo de construção de significados realizado pelo professor ao observar, selecionar, relacionar e interpretar aquilo que as crianças revelam em suas ações cotidianas. A documentação constitui, assim, um exercício permanente de investigação, no qual registrar implica assumir uma postura ética e reflexiva diante da infância e reconhecer que todo registro resulta de escolhas, perguntas e interpretações produzidas ao longo do processo educativo.

Essa compreensão é aprofundada na obra *Tornando Visível a Aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*, resultado da parceria entre a Reggio Children e o Project Zero, da Harvard Graduate School of Education. Ao discutir os processos de documentação pedagógica, os autores defendem que a aprendizagem não pode ser compreendida como um fenômeno estático ou individual, mas como um processo relacional construído continuamente nas interações entre crianças, adultos, espaços, tempos e materialidades (REGGIO CHILDREN; PROJECT ZERO, 2014). Nessa perspectiva, documentar significa tornar visíveis processos de aprendizagem, permitindo que professores revisitem suas hipóteses, ampliem sua capacidade de observação e reorganizem continuamente o planejamento pedagógico.

Nessa perspectiva, observar, escutar, registrar, interpretar, planejar e

replanejar deixam de constituir ações isoladas e passam a integrar um mesmo movimento reflexivo. A documentação produz conhecimento justamente porque estabelece relações entre esses diferentes momentos da prática docente. Ao tornar visíveis os percursos das crianças, ela também evidencia as escolhas do professor, permitindo compreender por que determinadas intervenções foram realizadas, quais aprendizagens emergiram das experiências vividas e quais novos caminhos se abrem para o planejamento.

Essa compreensão encontra ressonância no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2022), ao reconhecer a documentação pedagógica como um dos elementos constitutivos da ação docente. O documento orienta que os registros produzidos no cotidiano não tenham apenas função comprobatória, mas contribuam para acompanhar os percursos das crianças, subsidiar processos avaliativos, fortalecer o planejamento e favorecer a reflexão coletiva sobre as experiências vividas. Ao reconhecer a documentação como parte do processo educativo, o Currículo da Cidade aproxima a perspectiva construída em Reggio Emilia da realidade das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

À luz dessas contribuições, compreende-se que nem todo registro constitui documentação pedagógica. Registrar é uma ação importante, mas insuficiente quando desvinculada da observação, da escuta e da interpretação. A documentação nasce quando o professor deixa de perguntar apenas "o que aconteceu?" para investigar "o que esse acontecimento revela sobre os percursos de aprendizagem das crianças e sobre a própria prática pedagógica?" É essa mudança de perspectiva que distingue o registro da documentação pedagógica.

É nesse contexto que o diário de bordo adquire um novo significado. Quando utilizado apenas para narrar acontecimentos cotidianos, preserva a memória da prática. Entretanto, quando produzido a partir da observação atenta, da escuta sensível e da interpretação dos processos vividos pelas crianças, transforma-se em documentação pedagógica. Mais do que registrar experiências, passa a produzir evidências que sustentam a reflexão, qualificam o planejamento e tornam visíveis os percursos de aprendizagem. É essa mudança de perspectiva

que permite compreender o diário de bordo como um instrumento de documentação pedagógica.

NARRAR PARA COMPREENDER: QUANDO O REGISTRO TRANSFORMA O OLHAR DOCENTE

A compreensão do diário de bordo como documentação pedagógica desloca sua função de um simples instrumento de registro para um dispositivo de reflexão e investigação da prática docente. Se, tradicionalmente, escrever sobre o cotidiano escolar esteve associado à necessidade de preservar acontecimentos ou prestar contas das atividades realizadas, na perspectiva da documentação pedagógica a escrita passa a assumir outra finalidade: compreender os processos de aprendizagem das crianças e, simultaneamente, produzir conhecimento sobre a própria ação educativa.

Essa mudança não decorre da adoção de uma técnica de registro nem da utilização de um modelo específico de diário de bordo. Ela nasce da transformação do olhar do professor sobre a infância. Quando a observação deixa de buscar apenas acontecimentos e passa a procurar indícios dos processos vividos pelas crianças, a escrita também se modifica. O diário deixa de organizar uma sequência de eventos para construir interpretações acerca das experiências compartilhadas no cotidiano da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, escrever não representa a etapa final do trabalho docente. Ao contrário, constitui parte do próprio processo investigativo. É durante a escrita que relações antes pouco perceptíveis tornam-se evidentes, hipóteses são revisitadas e acontecimentos cotidianos passam a revelar aspectos significativos do desenvolvimento infantil. A narrativa permite ao professor retornar à experiência vivida, reorganizar seu pensamento e produzir novas perguntas sobre aquilo que observa.

Carla Rinaldi (2020) afirma que a documentação pedagógica está profundamente vinculada à escuta. Entretanto, escutar não significa apenas ouvir aquilo que as crianças dizem. A escuta pressupõe disponibilidade para reconhecer as múltiplas formas pelas quais elas expressam pensamentos, hipóteses, emoções e modos de compreender o mundo. Trata-se de uma

atitude investigativa que exige do professor abertura para questionar suas próprias certezas e construir interpretações sempre provisórias.

Observar, por sua vez, também deixa de constituir um ato neutro. Toda observação é atravessada pelas perguntas formuladas pelo professor e pelas escolhas realizadas no momento de registrar aquilo que considera significativo. Ao selecionar determinados episódios, relacioná-los a experiências anteriores e buscar compreender seus significados, o docente documenta não apenas os percursos das crianças, mas também a construção de seu próprio olhar.

As reflexões desenvolvidas em *Tornando Visível a Aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo* reforçam essa compreensão ao defender que a documentação pedagógica revela tanto os processos das crianças quanto os processos reflexivos dos adultos que participam da experiência educativa (REGGIO CHILDREN; PROJECT ZERO, 2014). Ao interpretar os registros produzidos no cotidiano, o professor amplia sua capacidade de formular perguntas, reconhecer recorrências, identificar mudanças e compreender que a aprendizagem acontece de forma dinâmica, relacional e continuamente aberta a novas possibilidades de investigação.

Essa postura investigativa repercute diretamente no planejamento pedagógico. Ao interpretar os registros produzidos no cotidiano, o professor deixa de planejar exclusivamente a partir de conteúdos previamente definidos e passa a considerar os interesses, as hipóteses e os percursos construídos pelas crianças. O planejamento torna-se consequência da observação e da documentação, desenvolvendo-se em diálogo permanente com aquilo que emerge das experiências vividas.

O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2022) aproxima essa concepção da realidade das instituições de Educação Infantil ao reconhecer que a documentação pedagógica constitui um instrumento de acompanhamento dos percursos das crianças e de qualificação da ação docente. Os registros produzidos pelos professores não possuem apenas função avaliativa ou administrativa; constituem recursos que favorecem a reflexão sobre a prática, sustentam o planejamento e tornam visíveis

os processos de aprendizagem, respeitando os tempos, os interesses e as formas singulares de participação de cada criança.

Ao longo desse processo, o próprio professor também se transforma. A escrita cotidiana favorece um exercício permanente de autorreflexão, permitindo que o docente reconheça mudanças em sua forma de observar, interpretar e intervir pedagogicamente. O diário de bordo deixa de ser um documento elaborado ao final da jornada para converter-se em um espaço de investigação, no qual a experiência vivida é continuamente revisitada à luz de novas perguntas e novos referenciais teóricos.

Pode-se afirmar, portanto, que a principal transformação promovida pelo diário de bordo não ocorre na escrita em si, mas no modo como o professor passa a compreender sua própria prática. Narrar deixa de significar apenas relatar acontecimentos para tornar-se um exercício de interpretação, reflexão e investigação. É na transformação desse olhar que o diário de bordo se consolida como instrumento de produção de conhecimento sobre a infância e sobre a docência.

OS PERCURSOS DAS CRIANÇAS TORNAM-SE VISÍVEIS

Após compreender a documentação pedagógica como um processo de interpretação da prática e reconhecer o diário de bordo como instrumento de investigação docente, torna-se necessário observar como esse movimento se materializa no cotidiano da Educação Infantil. Mais do que reunir registros sobre as experiências vividas, a documentação possibilita compreender os percursos de aprendizagem construídos pelas crianças, revelando processos que dificilmente seriam percebidos em uma observação imediata.

Nesse sentido, o diário de bordo deixa de constituir apenas uma memória do cotidiano escolar e passa a assumir uma função investigativa. Ao revisitar os registros produzidos, o professor identifica recorrências, estabelece relações entre diferentes experiências e produz novas perguntas sobre os modos como as crianças pensam, interagem, brincam e constroem conhecimentos. A documentação transforma acontecimentos cotidianos em evidências que permitem compreender a complexidade da aprendizagem infantil.

Para ilustrar essa perspectiva, apresenta-se a seguir um episódio registrado em um dos diários de bordo produzidos ao longo da pesquisa. A escolha desse registro não se deve ao fato de representar uma situação extraordinária, mas justamente por revelar como acontecimentos aparentemente simples podem evidenciar diferentes dimensões da aprendizagem quando analisados à luz da documentação pedagógica.

Durante uma roda de conversa, foi proposta às crianças uma brincadeira intitulada "O que é, o que é?", em que deveriam descobrir qual número estava entre o 10 e o 12. Inicialmente, apenas uma das crianças identificou prontamente a resposta. As demais permaneceram refletindo sobre a questão por alguns instantes. Diante dessa situação, a mediação consistiu em realizar a contagem oral até chegar ao número 12. A partir desse apoio, o grupo reconheceu que o número procurado era o 11. O que poderia encerrar-se como uma simples resposta correta transformou-se, espontaneamente, em uma nova brincadeira: as próprias crianças passaram a propor outros desafios semelhantes utilizando números entre 1 e 10, envolvendo todo o grupo na investigação.

Em uma leitura restrita ao registro descritivo, esse episódio poderia ser compreendido apenas como uma atividade relacionada ao reconhecimento dos números. Entretanto, ao ser revisitado por meio da documentação pedagógica, tornam-se visíveis processos que extrapolam o conteúdo inicialmente proposto.

Durante toda a brincadeira, as crianças formularam hipóteses, verbalizaram estratégias, escutaram as contribuições dos colegas, reorganizaram seu pensamento a partir das interações estabelecidas e construíram coletivamente novas possibilidades de resolução do desafio. Oralidade e interação constituíram, nesse contexto, dimensões inseparáveis da aprendizagem. Como afirma Rinaldi (2020), a escuta ocupa lugar central na documentação pedagógica, pois permite compreender as diferentes formas pelas quais as crianças expressam seus pensamentos e elaboram conhecimentos. O desafio deixou de ser uma busca individual pela resposta correta e transformou-se em uma construção coletiva, na qual diferentes estratégias eram compartilhadas, discutidas e reelaboradas pelo grupo.

O episódio também evidencia a construção do pensamento matemático. A aprendizagem não se revela apenas na identificação do numeral 11, mas no percurso construído pelas crianças para chegar à resposta. A contagem oral funcionou como apoio inicial para a elaboração de uma estratégia compartilhada e, posteriormente, para a criação de novos desafios propostos pelo próprio grupo. A investigação deixou de ser conduzida exclusivamente pela professora e passou a ser apropriada pelas crianças, que ampliaram espontaneamente a proposta inicial.

Outro aspecto revelado pela documentação refere-se à potência da brincadeira como contexto de aprendizagem. O desafio inicial foi ressignificado pelas crianças, que transformaram uma situação-problema em um jogo coletivo de investigação. Brincar e aprender revelaram-se, assim, dimensões indissociáveis da experiência infantil. A curiosidade, a elaboração de hipóteses, a resolução de problemas e a participação ativa emergiram de forma integrada, evidenciando que o conhecimento se constrói nas relações estabelecidas entre crianças, adultos e contextos de aprendizagem, conforme defendem Malaguzzi (1999) e Rinaldi (2020).

Sob essa perspectiva, o aspecto mais relevante do episódio não foi a resposta encontrada, mas o percurso construído durante a experiência. Enquanto um registro descritivo limitaria a narrativa ao fato de que o grupo identificou corretamente o número solicitado, a documentação pedagógica permite compreender como essa aprendizagem foi construída, quais mediações favoreceram o processo e de que maneira as próprias crianças ampliaram a proposta inicialmente apresentada.

Essa forma de interpretar os registros aproxima-se da concepção apresentada na obra *Tornando Visível a Aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*, ao defender que a documentação pedagógica acompanha processos de aprendizagem em permanente transformação (REGGIO CHILDREN; PROJECT ZERO, 2014). Nessa mesma direção, o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2022) reconhece a documentação como elemento que subsidia o planejamento, a avaliação e a reflexão sobre a prática docente, permitindo fundamentar as decisões

pedagógicas nas aprendizagens efetivamente observadas.

O episódio analisado evidencia que um único acontecimento pode revelar múltiplas dimensões da aprendizagem infantil. Oralidade, pensamento matemático, interação, brincadeira e mediação docente não aparecem como processos independentes, mas como experiências que se articulam continuamente no cotidiano da Educação Infantil. É justamente essa possibilidade de acompanhar os percursos das crianças, compreender a complexidade de suas experiências e produzir novas perguntas sobre a prática que consolida o diário de bordo como instrumento de documentação pedagógica e investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu da inquietação de compreender em que momento o diário de bordo deixa de constituir apenas um registro descritivo do cotidiano escolar e passa a configurar-se como documentação pedagógica e instrumento de investigação da prática docente na Educação Infantil. Ao longo da discussão desenvolvida, tornou-se possível compreender que essa transformação não decorre da adoção de um modelo específico de escrita, mas de uma mudança na postura do professor diante da própria prática.

O diálogo estabelecido com Malaguzzi (1999), Rinaldi (2020), a obra *Tornando Visível a Aprendizagem* (REGGIO CHILDREN; PROJECT ZERO, 2014) e o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2022) evidenciou que documentar ultrapassa a produção de registros sobre o cotidiano. A documentação pedagógica constitui um processo de observação, escuta, interpretação e reflexão que torna visíveis os percursos de aprendizagem das crianças e, simultaneamente, possibilita ao professor compreender e ressignificar sua própria ação pedagógica.

A análise do episódio apresentado demonstrou que um acontecimento aparentemente simples pode revelar múltiplas dimensões da aprendizagem infantil quando interpretado à luz da documentação pedagógica. Oralidade, interação, pensamento matemático, brincadeira e mediação docente emergiram de forma articulada, evidenciando que os processos de aprendizagem não se organizam em compartimentos isolados, mas se

constituem nas relações estabelecidas entre as crianças, os adultos e o contexto educativo. Foi justamente o exercício de revisitar o registro, formular novas perguntas e interpretar os significados presentes na experiência que permitiu transformar um acontecimento cotidiano em dado de pesquisa.

Nesse percurso, tornou-se evidente que a principal transformação promovida pelo diário de bordo não ocorre na escrita em si, mas no modo como o professor passa a observar, interpretar e produzir conhecimento sobre sua prática. A narrativa deixa de responder apenas ao que aconteceu para investigar o que os acontecimentos revelam sobre os processos de aprendizagem das crianças. O diário passa a constituir-se como espaço de produção de conhecimento, aproximando prática pedagógica, documentação e pesquisa.

Ao reconhecer o diário de bordo como documentação pedagógica, este estudo também reafirma o potencial investigativo da docência na Educação Infantil. Produzir conhecimento sobre a prática não é uma tarefa restrita ao pesquisador universitário. Quando observa de forma intencional, escuta sensivelmente, registra, interpreta e revisita suas próprias narrativas, o professor também realiza um movimento de investigação comprometido com a compreensão dos percursos das crianças e com a qualificação permanente de sua ação educativa. Nessa perspectiva, o diário de bordo afasta-se de uma lógica de acumulação de registros e aproxima-se da compreensão da documentação pedagógica como produção de significados e investigação sobre a prática, conforme discutem Pinazza e Fochi (2018).

Por fim, este trabalho não pretende apresentar um modelo único de escrita ou uma metodologia a ser reproduzida. Sua contribuição consiste em defender que o diário de bordo pode constituir-se como um potente instrumento de documentação pedagógica quando produzido a partir de uma postura investigativa. Nesse sentido, narrar deixa de ser apenas um exercício de memória e passa a representar uma forma de pesquisar, tornando visíveis não apenas os percursos das crianças, mas também a construção do olhar docente sobre a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

REGGIO CHILDREN; PROJECT ZERO. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2022.

JOGOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ELLEN ARAÚJO DOS SANTOS

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância dos jogos como instrumentos facilitadores da aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A utilização de atividades lúdicas favorece o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e motivador. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a ludicidade e sua contribuição para a educação infantil e os anos iniciais, como Piaget, Vygotsky, Kishimoto e Luckesi. Os resultados evidenciam que os jogos promovem a construção do conhecimento por meio da interação, da resolução de problemas e da participação ativa dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos educativos; Ludicidade; Ensino Fundamental; Aprendizagem; Séries iniciais.

1. Introdução

A educação contemporânea busca constantemente estratégias que tornem o ensino mais eficiente e significativo. Nesse contexto, os jogos educativos têm se destacado como importantes recursos pedagógicos capazes de estimular a aprendizagem de forma dinâmica, prazerosa e participativa.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as crianças encontram-se em uma fase de intenso desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Assim,

atividades que envolvem brincadeiras e jogos possibilitam que o conhecimento seja construído de maneira natural, respeitando as características da infância.

O uso dos jogos vai além do entretenimento. Quando planejados com objetivos pedagógicos, eles contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da linguagem, da coordenação motora, da autonomia e das habilidades sociais. Além disso, favorecem a interação entre professor e aluno, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante.

Dessa forma, este artigo busca compreender como os jogos facilitam a aprendizagem nas séries iniciais, destacando sua importância como metodologia de ensino e seus benefícios para o desenvolvimento integral dos estudantes.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e publicações relacionadas ao tema da ludicidade e dos jogos no processo de ensino-aprendizagem.

Foram consultadas obras de autores reconhecidos na área da educação, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Tizuko Morchida Kishimoto, Cipriano Luckesi e os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil.

A análise dos materiais permitiu identificar as principais contribuições dos jogos para a aprendizagem nas séries iniciais, bem como as condições necessárias para sua aplicação no ambiente escolar.

3. Desenvolvimento

3.1 A ludicidade como fundamento da aprendizagem

A ludicidade é reconhecida como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento infantil e para a construção do conhecimento. O ato de brincar permite que a criança explore o ambiente, desenvolva sua criatividade, fortaleça vínculos sociais e elabore conceitos a partir das experiências vividas. Nesse sentido, o jogo ultrapassa a dimensão recreativa, constituindo-se como uma importante estratégia pedagógica.

Jean Piaget (1976) afirma que o jogo é uma manifestação natural do desenvolvimento infantil e representa uma forma de assimilação da realidade. Para o autor, a criança aprende por meio da interação com o meio, construindo progressivamente estruturas cognitivas. Em sua teoria do desenvolvimento, os jogos favorecem processos de assimilação e acomodação, permitindo que o estudante reorganize seus conhecimentos diante de novas situações.

Lev Vygotsky (1998), por sua vez, compreende o brincar como uma atividade social que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo o autor, durante os jogos a criança atua em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), realizando tarefas que ainda não conseguiria executar sozinha, mas que se tornam possíveis com o auxílio de colegas ou do professor. Assim, o jogo favorece a aprendizagem mediada e amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo.

Henri Wallon (2007) também ressalta que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e motores. Para o autor, as atividades lúdicas favorecem a expressão das emoções, fortalecem as relações interpessoais e contribuem para a formação da personalidade da criança. Dessa maneira, os jogos estimulam não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento integral do educando.

3.2 Os jogos educativos na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) reconhece que o brincar constitui uma das principais formas pelas quais a criança aprende e interage com o mundo. Embora a BNCC destaque explicitamente os direitos de aprendizagem da Educação Infantil, seus princípios permanecem presentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente ao valorizar metodologias ativas, experiências significativas e a participação do estudante na construção do conhecimento.

A BNCC propõe o desenvolvimento de competências gerais que dialogam diretamente com o uso dos jogos em sala de aula. Entre elas, destacam-se o pensamento científico, crítico e criativo; a comunicação; a cultura digital; o

trabalho e projeto de vida; a argumentação; a empatia e a cooperação. Essas competências podem ser desenvolvidas por meio de jogos educativos, uma vez que tais atividades estimulam a resolução de problemas, a tomada de decisões, a criatividade e o trabalho colaborativo.

Além disso, o documento enfatiza que o ensino deve favorecer práticas que promovam o protagonismo dos estudantes. Nesse contexto, os jogos tornam-se recursos didáticos capazes de incentivar a investigação, a experimentação e a aprendizagem ativa, rompendo com modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos.

No componente curricular de Matemática, por exemplo, a BNCC recomenda o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da elaboração de estratégias, competências frequentemente mobilizadas em jogos de tabuleiro, desafios matemáticos e atividades lúdicas. Em Língua Portuguesa, jogos envolvendo leitura, escrita e oralidade favorecem a ampliação do vocabulário, a compreensão textual e a produção de diferentes gêneros discursivos.

3.3 A contribuição dos jogos segundo outros autores

Tizuko Morchida Kishimoto (2017), uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre ludicidade, afirma que o jogo educativo deve apresentar equilíbrio entre diversão e intencionalidade pedagógica. Para a autora, quando o professor planeja adequadamente sua utilização, o jogo deixa de ser apenas um passatempo e transforma-se em instrumento de construção do conhecimento.

Segundo Kishimoto (2017), o ambiente lúdico favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de resolver problemas, além de estimular a interação social e o respeito às regras de convivência.

Cipriano Luckesi (2011) defende que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o estudante participa ativamente do processo educativo. Para o autor, práticas pedagógicas que valorizam a experiência, a criatividade e a participação tornam o ensino mais eficiente, pois despertam o interesse e o envolvimento dos alunos.

Paulo Freire (1996) também contribui para essa discussão ao defender uma educação dialógica, crítica e problematizadora. Embora não trate especificamente dos jogos educativos, seus princípios fundamentam metodologias que colocam o estudante como sujeito da aprendizagem. Os jogos podem favorecer essa perspectiva ao estimular o diálogo, a cooperação, a investigação e a construção coletiva do conhecimento.

Moran (2018) destaca que as metodologias ativas favorecem o protagonismo estudantil, permitindo que os alunos aprendam por meio da experimentação e da resolução de desafios. Sob essa perspectiva, os jogos constituem estratégias metodológicas que incentivam a participação, a autonomia e o pensamento crítico, aspectos amplamente valorizados pela educação contemporânea.

3.4 Os jogos como estratégia metodológica nas séries iniciais

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os jogos possibilitam que conteúdos abstratos sejam apresentados de maneira concreta e significativa. A utilização de materiais manipuláveis, jogos de memória, quebra-cabeças, dominós, jogos matemáticos e atividades digitais amplia as oportunidades de aprendizagem e respeita as diferentes formas de aprender.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a educação deve promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para o trabalho. Essa concepção amplia o papel da escola para além da transmissão de conteúdos, valorizando práticas que desenvolvam competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas.

Sob essa perspectiva, os jogos favorecem a inclusão, uma vez que permitem diferentes formas de participação e possibilitam adaptações para atender às necessidades específicas dos estudantes. Ao promover desafios graduais e situações de cooperação, contribuem para reduzir barreiras de aprendizagem e fortalecer uma educação inclusiva.

Além disso, os jogos estimulam habilidades socioemocionais previstas na BNCC, como empatia, colaboração, responsabilidade, perseverança e respeito às diferenças. Durante as atividades, as crianças aprendem a lidar com regras,

frustrações, vitórias e derrotas, desenvolvendo competências fundamentais para a convivência em sociedade.

3.5 O papel do professor na mediação dos jogos

A utilização dos jogos como recurso pedagógico exige planejamento, objetivos claros e acompanhamento constante do professor. A mediação docente é indispensável para que o potencial educativo das atividades seja plenamente explorado.

Conforme Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes. Assim, cabe ao professor selecionar jogos adequados à faixa etária, estabelecer objetivos de aprendizagem, estimular a participação dos estudantes, incentivar a reflexão sobre as estratégias utilizadas e realizar intervenções sempre que necessário.

Nessa perspectiva, o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos para assumir o papel de mediador, orientador e facilitador do processo educativo, promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos e significativos.

Portanto, o uso dos jogos, quando fundamentado em referenciais teóricos consistentes e articulado às orientações da BNCC, da LDB e às metodologias ativas, constitui uma prática pedagógica capaz de tornar o ensino mais dinâmico, participativo e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

4. Conclusão

Os jogos representam uma importante estratégia pedagógica para as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois favorecem uma aprendizagem ativa, significativa e prazerosa. Ao integrar atividades lúdicas ao planejamento escolar, o professor cria oportunidades para que os estudantes desenvolvam competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras de maneira integrada.

A pesquisa bibliográfica permitiu constatar que autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto reconhecem o potencial educativo dos jogos, destacando sua contribuição para o desenvolvimento infantil e para a construção do conhecimento.

Conclui-se que os jogos não devem ser vistos apenas como momentos de recreação, mas como recursos didáticos capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Sua utilização, quando planejada de forma intencional e alinhada aos objetivos educacionais, contribui significativamente para a formação integral dos alunos e para uma educação mais participativa e inclusiva.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

GIOVANNA CABRAL E SILVA[3]

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil por meio de uma pesquisa bibliográfica e observações empíricas. Verificou-se que o desenvolvimento de práticas educativas relacionadas às questões ambientais favorece a construção da consciência ecológica e estimula o comprometimento das crianças com a sustentabilidade. A pesquisa também identificou diferentes possibilidades pedagógicas para a abordagem do tema no ambiente escolar, destacando atividades lúdicas, projetos interdisciplinares e experiências práticas. Ademais, foi-se discutido alguns dos desafios envolvidos no processo.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A crescente intensificação dos problemas ambientais nas últimas décadas, tais como a poluição, o desmatamento, as mudanças climáticas e o uso inadequado dos recursos naturais, tem despertado preocupações em diferentes setores da sociedade. Nesse cenário, a Educação Ambiental surge como uma importante estratégia para promover a conscientização e a formação de indivíduos capazes de compreender sua relação com o meio ambiente e atuar de maneira responsável na preservação dos recursos naturais.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel fundamental nesse processo, pois é durante a infância que as crianças iniciam a construção de conhecimentos, valores e comportamentos que

[3] Graduação em pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022); Pós Graduanda em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade UNICV (2025); Professor(a) de Educação infantil e ensino fundamental 1 na EMEI Sebastiana de Arruda Oliveira Cruz

influenciarão suas ações ao longo da vida. Nessa fase, a aprendizagem ocorre de forma significativa por meio da observação, da experimentação, das brincadeiras e da interação com o meio social e natural. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é essencial proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, incluindo o reconhecimento da importância do cuidado consigo, com o outro e com o ambiente em que vive (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil possibilita o desenvolvimento de uma consciência ecológica desde os primeiros anos de vida, estimulando atitudes de respeito à natureza, responsabilidade socioambiental e valorização da sustentabilidade. Entretanto, apesar de sua relevância, a implementação da Educação Ambiental na Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a insuficiente formação de professores para trabalhar a temática ambiental, a escassez de materiais pedagógicos adequados e outros que impactam diretamente essa importante vertente de aprendizado.

Dessa forma, o presente texto busca explorar a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil, discutindo os principais desafios enfrentados em sua implementação contínua e as oportunidades metodológicas, no contexto escolar socioeducativo, que podem favorecer a construção de uma educação comprometida com a sustentabilidade e a formação de cidadãos ambientalmente responsáveis.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A preocupação com a Educação Ambiental ganhou destaque mundial a partir da década de 1970, período marcado pela realização de importantes conferências internacionais sobre as questões ambientais. Entre esses eventos destaca-se a Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, considerada um marco inicial das discussões globais acerca da relação entre desenvolvimento humano e preservação ambiental. Posteriormente, a Carta de Belgrado (1975) e a Conferência de Tbilisi (1977) estabeleceram princípios fundamentais para a implementação da Educação Ambiental em diferentes

contextos educacionais, demonstrando a relevância do ensino acerca da natureza, justamente na busca de um melhor futuro.

No Brasil, a consolidação da Educação Ambiental ocorreu por meio de diversos dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu artigo 225, que cabe ao poder público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Posteriormente, a Lei nº 9.795/1999 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, evidenciando que a Educação Ambiental ultrapassa a simples transmissão de informações ecológicas, constituindo-se como um processo permanente de formação cidadã.

Nesse sentido, a Educação Infantil apresenta características que favorecem significativamente a implementação de práticas voltadas à Educação Ambiental. Durante essa etapa do desenvolvimento humano, as crianças demonstram elevada curiosidade, capacidade de observação e interesse por experiências concretas relacionadas ao ambiente em que vivem (ALVES; SAHEB, 2013). Aqui, a educação Ambiental tem como finalidade promover a conscientização, o desenvolvimento de competências, a construção de conhecimentos e a formação de valores voltados para uma convivência harmoniosa entre sociedade e natureza (REIGOTA, 1998).

Nesse contexto, o papel do professor torna-se essencial. Mais do que transmitir conteúdos, o educador atua como mediador das experiências de aprendizagem e modelo de comportamento para as crianças. Essa afirmação demonstra que a construção da consciência ambiental depende não apenas do discurso pedagógico, mas da implementação de diferentes metodologias que permitam aos alunos uma maior interatividade com a natureza. Nesse caso, estudos desenvolvidos demonstraram que atividades envolvendo o plantio e a manutenção de hortas, por exemplo, são favoráveis ao objetivo (GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014).

Além dos benefícios pedagógicos, a Educação Ambiental contribui para o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade. Projetos relacionados à preservação do meio ambiente, como campanhas de reciclagem, coleta seletiva e outras atividades de conscientização frequentemente estimulam a participação dos pais e responsáveis nas ações desenvolvidas pela instituição de ensino. Essa aproximação favorece a troca

de conhecimentos e experiências entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo, ampliando o alcance das práticas ambientais para além do espaço escolar (TIRIBA, 2010).

Entretanto, essas implementações seguem enfrentando obstáculos, sendo um a formação dos professores. Muitas vezes, os educadores não recebem preparação adequada para trabalhar a temática ambiental durante sua formação inicial, o que dificulta a elaboração de práticas pedagógicas mais consistentes e contextualizadas. Como consequência, a Educação Ambiental acaba sendo desenvolvida de forma pontual, geralmente associada a datas comemorativas, sem a continuidade necessária para promover mudanças efetivas de comportamento entre os estudantes (CARVALHO 2012).

Ainda sobre os obstáculos, outra questão está relacionada à insuficiência de recursos pedagógicos e espaços apropriados para a realização de atividades práticas. Em muitas instituições de ensino, especialmente nas redes públicas, a falta de áreas verdes, materiais didáticos específicos e apoio institucional limita o desenvolvimento de projetos ambientais mais abrangentes. Considerando Loureiro (2004), essa realidade dificulta a aproximação dos estudantes com experiências concretas de aprendizagem, reduzindo as possibilidades de construção de conhecimentos ambientais de forma significativa.

Ademais, concluindo a exposição sobre as dificuldades na busca pela Educação Ambiental assertiva: principalmente em grande parte das redes públicas de ensino, nota-se uma superlotação das classes, o que dificulta a possibilidade de um maior controle e organização às tarefas anteriormente mencionadas. Libâneo (2013) diz que as condições estruturais e organizacionais das instituições escolares influenciam diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, podendo comprometer a efetivação de propostas pedagógicas mais dinâmicas e participativas; e parece lógico afirmar que turmas numerosas para além do possível tendem a limitar o grau de participação ativa dos estudantes em atividades que demandem observação, experimentação e interação coordenada e pacífica com o meio ambiente.

Apesar desses desafios, as oportunidades proporcionadas pela

Educação Ambiental na Educação Infantil são amplas e significativas demais para serem ignoradas. O desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados à sustentabilidade favorece a participação ativa das crianças, fortalece o vínculo entre escola e comunidade e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a transformação social. Além disso, trata-se de um direito constituído, de maneira que é dever dos poderes a promoção desses conhecimentos aos cidadãos brasileiros em formação. Conforme afirma Jacobi (2003, p. 196), "[...] a Educação Ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social". Portanto, a Educação Ambiental não deve ser considerada apenas como um conjunto de conteúdos normativos obrigatórios às classes, mas sim como um processo formativo capaz de promover mudanças individuais e coletivas em toda sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a relevância da Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, evidenciando sua contribuição para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

A partir da análise da literatura consultada, verificou-se que a infância constitui uma fase essencial para a construção de valores, atitudes e comportamentos relacionados à sustentabilidade, uma vez que é nesse período que as crianças iniciam a formação de sua identidade social e desenvolvem suas primeiras percepções acerca do mundo que as cerca. Além disso, constatou-se que atividades práticas, lúdicas e interdisciplinares, como hortas escolares, jardinagem, reciclagem, observação da natureza, contação de histórias e projetos ambientais, contribuem significativamente para a aprendizagem das crianças, tornando-as participantes ativas na construção do conhecimento e na adoção de hábitos ambientalmente responsáveis.

Diante do exposto, conclui-se que a Educação Ambiental na Educação Infantil representa uma ferramenta indispensável para a formação integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais sustentável. Investir em

práticas educativas voltadas à preservação ambiental desde os primeiros anos de vida significa contribuir para o desenvolvimento de cidadãos capazes de atuar de forma crítica e responsável diante dos desafios socioambientais contemporâneos e futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. M.; SAHEB, D**. Educação Ambiental na Educação Infantil: possibilidades para a formação de valores ambientais**. Curitiba: CRV, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental**. Brasília: CNE/CP, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**.

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

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

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

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A. M**. Educação Ambiental: a importância deste debate na Educação Infantil**. Revista Monografias Ambientais, Santa Maria, v. 13, n. 5, p. 3881-3906, 2014.

JACOBI, P. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza: educação ambiental para sociedades sustentáveis**. Rio de Janeiro: Intertexto, 2010.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROTAGONISMO INFANTIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E REPACTUAÇÃO DE REGRAS NA ESCOLA

LEONARDO BARBOSA SANTOS[4]

RESUMO

Este artigo aborda o papel da gestão democrática e da participação discente ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como estratégia para a construção de uma disciplina escolar coletiva, justa e emancipatória. Analisa-se a contradição entre a figura do professor como representante isolado da instituição e a necessidade de envolver toda a comunidade escolar na elaboração e vivência das normas de convivência. O estudo fundamenta-se nos mapeamentos das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstrando como componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso oferecem suporte pedagógico para que as crianças planejem, discutam e avaliem as regras do cotidiano. Embasado nas contribuições teóricas de Celso dos Santos Vasconcellos, Vitor Henrique Paro e Débora Rogério Berton, e iluminado pela experiência prática da EMEF Infante Dom Henrique (sob gestão do diretor Claudio Marques da Silva Neto), o trabalho destaca a repactuação de regras, os conselhos participativos e os projetos comunitários como instrumentos eficazes na transformação do clima escolar e no fortalecimento do protagonismo infantil.

Palavras-chave: Gestão democrática; Protagonismo infantil; Autonomia discente; BNCC; Repactuação de regras.

INTRODUÇÃO

O professor quando está em sala de aula frequentemente pode sentir-se sozinho quando tem que lidar com todas as crianças, suas necessidades e ainda com a preocupação de fomentar uma disciplina coletiva. Porém, como afirma Celso dos Santos Vasconcellos (2010), existe na figura do professor uma representação da instituição e não apenas a figura de um indivíduo:

> Quando o professor entra em sala de aula, não está

[4] Licenciado(a) em Pedagogia. Pós-graduando(a) em Gestão Escolar. Docente da Educação Básica.

> entrando sozinho; como ele entram seus colegas, os funcionários, as regras, as vivências, enfim, a instituição que naquele momento é por ele representada, bem como a matéria que leciona. Isto traz à tona uma questão fundamental: que imagem da escola (e da matéria) os alunos têm? Antes de mais nada, esta é a imagem que será projetada pelos alunos no professor. Ela pode dificultar (ou mesmo impedir) o aluno ver aquele professor em particular (mesmo que tenha uma boa proposta). Por isto, o problema da disciplina não é só de um professor, mas do conjunto de profissionais e da equipe da escola. Que imagem está se passando para eles? O que é importante para cada um (não pelo discurso, mas de acordo com a prática)? Será que se está realmente preocupado com a formação deles ou mais empenhado em fazer "a máquina funcionar"? (VASCONCELLOS, 2010, p. 74, grifo do autor).

A intenção e os objetivos da instituição representada pelo professor estão claramente descritas no projeto político-pedagógico e demais documentos institucionais que regem o trabalho pedagógico. Se esses documentos são desconhecidos pelos estudantes e até pelo professor, se os objetivos gerais e específicos não são claros, enfim se esses documentos são subtulizados, temos aí um indicador de que há trabalho a fazer para que seja algo orgânico e conhecido por todos do coletivo escolar.

Considerando os objetivos, regras e normas do cotidiano escolar, cujo significado e sentido muitas vezes é obscuro para os educandos, torna-se necessário o trabalho com a oralidade e com linguagens multimidiáticas, não deixando de lado o estímulo ao letramento e a alfabetização. Para isso cada disciplina lecionada deve contribuir com habilidades para que as crianças sejam capazes de se apropriar do projeto da escola, não apenas a leitura e a interpretação, mas a autonomia para propor mudanças.

O ESTUDANTE COMO SUJEITO ATIVO: MAPEAMENTO DE HABILIDADES DA BNCC NOS ANOS INICIAIS

A seguir apresenta-se uma sequência de exemplos de habilidades que se espera que fomete-se nos educandos e que são competências importantes para sua autonomia em propor, opinar e ter voz diante das normas estabelecidas. Ao versar sobre a produção de textos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como habilidade em Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano),

considerando como objeto de conhecimento a utilização de tecnologia digital, algo de suma importância para a acessibilidade e universalidade da visualização dos objetivos, normas e regras da instituição escolar: **(EF15LP08)** Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis (BRASIL, 2018, p. 95).

Tirando os documentos que detalham as regras e os objetivos da escola de uma "estante empoeirada" e colocando como documentos editáveis e visualizáveis em aparelhos celulares e computadores temos um bom ponto de partida, um pré-requisito, para que o trabalho pedagógico do estabelecimento de uma disciplina coletiva seja irrestrito a comunidade escolar como um todo, considerando que segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 citada pelo Ministério das Comunicações (2021), 82,7% dos domicílios brasileiros tem acesso a internet.

Ainda, conforme habilidades apresentadas na Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, não só na área de linguagens, mas na área de matemática, ciências da natureza e ciências humanas: todas apresentam habilidades-chave para o desenvolvimento, planejamento e implementação do projeto político-pedagógico e demais normas e regras da escola. Vejamos mais alguns exemplos: na unidade temática "Grandezas e medidas", no objeto de conhecimento "Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas": **(EF02MA18)** Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda (BRASIL, 2018, p. 285).

Uma habilidade essencial para o estabelecimento de qualquer projeto e que já está presente no segundo ano do ensino fundamental. Ainda, pela BNCC, na área de ciências da natureza, duas habilidades em destaque, localizadas na unidade temática "Terra e Universo", no objeto de conhecimento "Escalas de tempo", sendo habilidades a serem desenvolvidas ainda no primeiro ano do ensino fundamental: **(EF01CI05)** Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos; e **(EF01CI06)** Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos (BRASIL, 2018, p. 333).

E ainda na subdivisão das ciências humanas em Geografia e História, nos anos iniciais, temos respectivamente na unidade temática de

Geografia "O sujeito e seu lugar no mundo", no objeto de conhecimento "Situação de convívio em diferentes lugares": **(EF01GE04)** Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.) (BRASIL, 2018, p. 371). E em História, duas em destaque a serem desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental: **(EF01HI03)** Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade; e **(EF01HI04)** Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive, reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem (BRASIL, 2018, p. 407).

Considera-se ainda a área de Ensino Religioso para o segundo ano do ensino fundamental que contribui, na unidade temática "Identidades e alteridades", no objeto de conhecimento "O eu, a família e o ambiente de convivência": **(EF02ER01)** Reconhecer os diferentes espaços de convivência (BRASIL, 2018, p. 445).

Quadro 01: Distribuição de habilidades por nível (série) do ensino fundamental

Habilidades / Ano do ensino fundamental	**Primeiro ano do fundamental**	**Segundo ano do fundamental**
Língua Portuguesa	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos.	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos.
Matemática	—	(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo utilizando calendário para planejamentos.
Ciências d a Natureza	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo. (EF01CI06) Selecionar exemplos de ritmo de atividades diárias.	—
Geografia	(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola).	—
História	(EF01HI03) Descrever papéis e responsabilidades na família, escola e comunidade. (EF01HI04) Identificar diferenças	—

	entre variados ambientes e suas regras.	
Ensino Religioso	—	(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência.

Fonte: Santos (2021), adaptado da BNCC (BRASIL, 2018).

Vemos claramente nessas habilidades exemplo, que já nos primeiros anos do ensino fundamental, deve-se fomentar habilidades que tornam possível o planejamento e execução de um projeto e para fins desse estudo acredita-se que, com adaptações, o projeto político-pedagógico, entre outros instrumentos normativos e regras coletivas da escola, podem ser trabalhados durante todo o ano com as crianças, cada disciplina e/ou área do conhecimento contribuindo com algum aspecto para o planejamento e execução dos mesmos.

MECANISMOS PRÁTICOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DISCENTE

Todavia, a situação de ensino não é o único momento que deve ser objeto de preocupação quando se toca no tema da autonomia dos alunos. É preciso considerar também a questão da participação discente nas tomadas de decisão da escola de um modo geral. E aqui não se trata de considerar apenas os mecanismos institucionais de participação (grêmio estudantil, assembleia de estudantes etc.), mas principalmente a controversa discussão a respeito do sentido e da medida dessa participação, como adverte Vitor Henrique Paro (2011):

> Quanto ao sentido ou à legitimidade da participação, parece não haver dúvida, de uma perspectiva de educação democrática, de que, à necessária condição de sujeito do educando prevalecente nas atividades-fim, deve corresponder um poder de decisão discente no funcionamento geral da instituição educativa. (PARO, 2011, p. 199, grifo nosso).

Se trabalha-se desde o ensino fundamental com habilidades para planejamento e execução de um projeto, e é conhecido que a criança enquanto sujeito de direitos deve partipar de processos de tomadas de

decisões na escola, inclusive com sua opinião sendo considerada na elaboração ou reformulação de regras e normas, o que falta para que isso efetivamente ocorra nas escolas, e mais do que isso, qual é a relevância desse esforço na incorporação de uma disciplina coletiva e consciente?

Sobre o papel do Estado na regulação individual da nação, Débora Rogério Berton (2005) nos dá algumas características de Estado que parecem corresponder ao brasileiro: "A perda de autoridade nacional reflete-se nas esferas estaduais, municipais e locais. A transferência de poder acontece pela perda do poder de decisão autónoma e pelo aumento da responsabilidade pelo cumprimento das diretrizes recebidas 'de cima'" (BERTON, 2005, p. 161). E ainda complementa a autora:

> A perda individual do poder dentro de uma estrutura social dada pode ser corrigida até certo limite quando cada indivíduo com prejuízo dessa capacidade de participação nas decisões mais gerais que lhe dizem respeito por afetar direta ou indiretamente a sua vida, se submete — como indivíduo e como parte de um grupo — a um lento processo de aprendizagem para resistir e alterar a sua exclusão dos processos decisórios. (BERTON, 2005, p. 161-162).

Acredita-se que esse processo de aprendizagem inicia-se na escola, fomentando as habilidades das crianças para tomar decisões e participar ativamente da gestão escolar. Claudio Marques da Silva Neto, diretor da EMEF Infante Dom Henrique (localizada em São Paulo), é um exemplo de escola democrática e participativa. O diretor evidenciou em artigo no site Nova Escola (SILVA NETO, 2018) o que acredita ser essencial para uma gestão democrática em atos concretos:

> Muitas escolas no Brasil inteiro já estão vivendo experiências pedagógicas fundadas em princípios democráticos que primam pela autonomia dos estudantes. Nessa perspectiva, a noção de gestão democrática transcende o papel do diretor ou da diretora. Essa gestão é exercida nos mais diversos âmbitos da escola e nos mais variados segmentos... Como resultado mais imediato as escolas vivem a cultura da paz, visto que a indisciplina está entre os aspectos que mais sofre alteração. Nessas escolas a indisciplina diminui drasticamente e não é especulação, é um fato comprovado na experiência profissional de muitos colegas. (SILVA NETO, 2018).

E aponta as ações específicas para essa gestão democrática, a saber: a repactuação das regras, os conselhos participativos, a participação nos projetos e a socialização nos espaços de convivência.

A Repactuação de Regras na Âmbito da Escola

O caminho mais seguro e promissor que tem sido adotado pelas escolas progressistas é iniciar a gestão democrática pela repactuação das regras. Elas rediscutem o regimento interno e revisam os regulamentos coletivamente. As regras passam a ser estabelecidas a partir do diálogo entre os estudantes, os profissionais e as famílias, com vistas a assegurar o direito à educação. Não é mais aceitável uma disciplina baseada em regras estipuladas pela direção ou pelos professores, unilateralmente (SILVA NETO, 2018).

Os Conselhos Participativos

Ter consciência do processo de aprendizagem é um direito dos alunos e de seus familiares. Por isso, os conselhos participativos são importantes. Deles fazem parte alunos, pais, professores, coordenadores e gestores, que ao final de cada bimestre se reúnem para discutir o percurso de aprendizagem de cada estudante. Esse é o momento de conversa franca e construtiva que tem um único objetivo: discutir a melhor maneira de fazer com que os alunos aprendam. Nos conselhos participativos se exercita a autocrítica, a argumentação, a reflexão e outras capacidades necessárias à vida democrática (SILVA NETO, 2018).

A Participação nos Projetos da Escola

A participação dos alunos nos projetos da escola favorece tanto o desenvolvimento de todos os aspectos apontados anteriormente como também possibilita o desenvolvimento de espírito colaborativo. Isso se dá, pelo menos, de duas maneiras: primeiro pela oportunidade de realizar projetos de interesse dos alunos, voltados para temas específicos e ao lado de colegas que têm aspirações e objetivos comuns. Segundo, porque esses projetos podem ser elaborados para tratar de temas latentes na escola como a imigração, as questões étnico-raciais e de gênero, a educação inclusiva, revitalização e melhoria do território no qual a escola está localizada etc. Encontrar soluções para os problemas locais tem sido uma boa alternativa para a realização de projetos que motivam os alunos (SILVA NETO, 2018).

A Convivência no Pátio e nas Demais Áreas Livres

É justamente nesses espaços de maior socialização que os alunos aprendem a exercer os princípios democráticos incorporados nas outras experiências. Valores como respeito, empatia, solidariedade e colaboração favorecem a integração entre os estudantes, que passam a saber mais a respeito dos seus colegas e também sobre a própria comunidade. A reciprocidade passa a ser um dos valores sociais mais importantes no contexto escolar, uma vez que os alunos se reconhecem e agem cooperativamente (SILVA NETO, 2018).

Como resultado da aplicação dos princípios evidenciados, o diretor e sua comunidade escolar alcançaram diversos destaques como a posição de finalista do Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal (SÃO PAULO, 2021), pelo projeto "Rádio de Bitita", uma rádio produzida pela comunidade escolar, e o convite recebido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para participação de programa mundial de escolas associadas pelas ações de inclusão a estudantes de outras nacionalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dito isto, infelizmente nota-se que não há exemplos abundantes desta abordagem democrática e participativa nas escolas brasileiras. São sempre uma exceção sendo até noticiados quando ocorrem. Sabendo que há então grande espaço para a fometação dessas ideias e muitas escolas a serem "convencidas" da eficácia desse esforço, faz-se necessário acompanhar e visualizar cada avanço com precisão. Faz necessário a reflexão e observação constante da eficácia das ações tomadas, e o incansável esforço para mudar e ajustar.

Conclui-se reafirmando que não só é possível o estabelecimento da disciplina democrática e participativa, como é necessário e desejável. Os estudantes precisam se apropriar dos conceitos de debate, diálogo, gestão e regras e normas coletivas, mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo é dar-lhes voz, dar-lhes subsídios para que possam debater e argumentar, dentro do seu entendimento e com respeito a sua infância sem nada burocratizado, para que possam efetivamente observar sua voz refletida em ações que alteram paulatinamente o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BERTON, Débora Rogério. **Cultura escolar e Indisciplina**: um olhar

sobre as relações na instituição educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

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

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. Governo Federal. **Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet**. Brasília, 14 abr. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcom. Acesso em: 05 nov. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Autonomia do educando no ensino fundamental**: um tema negligenciado. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

SÃO PAULO. Câmara Municipal de São Paulo (org.). **Prêmio Paulo Freire 2021**. São Paulo: CMSP, 2021. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.leg.br/premio-paulo-freire-2021/. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA NETO, Claudio Marques da. **Gestão democrática da escola**: como inserir esta ideia entre os alunos: escolas de educação básica que trabalham com este conceito observam melhorias na disciplina e colaboração. Nova Escola, 2018. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br. Acesso em: 15 nov. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **(In)disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS COM BEBÊS

MARCIA VALÉRIA JACINTHO

RESUMO

Este material reúne duas sequências didáticas desenvolvidas para o Berçário a partir de referências africanas presentes no percurso formativo e pedagógico apresentado no artigo “Seu Lobato foi à África: releitura do repertório musical infantil como prática de Educação Antirracista com bebês”.

Palavras-chave: Educação; Anti-racismo; Criança**.**

Apresentação

A primeira sequência, “As Primeiras Marcas da Humanidade”, inspira-se no Osso de Ishango e propõe experiências com marcas, formas, quantidades, regularidades, texturas e relações espaciais, sem antecipar a escolarização formal. A segunda, “Seu Lobato foi à África”, desenvolve possibilidades de musicalização, movimento, exploração sonora e aproximação com a diversidade territorial do continente africano.

As propostas não constituem modelos fechados. São compartilhadas como possibilidades de prática para que professoras e professores possam incorporá-las aos próprios planejamentos, adaptá-las aos contextos de suas turmas e criar novas sequências a partir das ideias apresentadas.

1. As Primeiras Marcas da Humanidade

Uma experiência afrocentrada inspirada no Osso de Ishango

Público: Bebês – Berçário.

Objetivo Geral

Proporcionar aos bebês experiências investigativas e sensoriais

inspiradas no Osso de Ishango, favorecendo a exploração de marcas, formas, quantidades, regularidades, texturas, sons e relações espaciais por meio do corpo, da brincadeira e da manipulação de diferentes materiais.

A proposta busca também ampliar, desde a primeira infância, a presença de referências africanas vinculadas à produção de conhecimentos, reconhecendo o protagonismo africano na história da Matemática e valorizando os bebês como sujeitos curiosos, ativos e produtores de descobertas.

Campos de Experiências

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.

(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.

(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.

(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).

(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.

(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.

(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.

Materiais: Cesto de exploração; galhos; pequenos cilindros de madeira; bambus; sementes; cabaças; argila ou massinha; objetos com diferentes relevos; panos africanos; tinta natural; suportes para registro das marcas.

Cuidados para o Berçário: *os materiais devem ser selecionados e preparados de acordo com a faixa etária, sem partes pequenas ou elementos que apresentem risco de ingestão, corte ou sufocamento, e utilizados com acompanhamento permanente do adulto.*

Percurso em cinco dias

Dia 1 — Descobrindo as primeiras marcas

Organizar um grande cesto de exploração com galhos, pequenos cilindros de madeira, bambus, sementes e cabaças. Enquanto os bebês exploram os materiais, apresentar uma narrativa breve sobre pessoas que, há muito tempo, fizeram marcas para registrar e organizar experiências. Permitir exploração livre de formas, pesos, texturas e sons.

Sugestões de mediação

“Há muitos e muitos anos, pessoas que viviam na África descobriram um jeito muito especial de guardar lembranças. Elas faziam pequenas marquinhas. Cada marquinha contava uma descoberta.”

Durante a exploração, a professora pode acrescentar pequenas falas: “O que será que encontramos aqui?” “Esse é pesado... e esse?”

“Vamos
tocar?”
“Escuta o som que ele faz!”
“Olha quantas coisas diferentes encontramos!”

Experiência central: explorar + tocar + observar

Dia 2 — As marcas aparecem

Disponibilizar argila ou massinha e objetos como galhos e bambus. Convidar os bebês a pressionar, arrastar, bater e tocar os materiais, observando as marcas produzidas. A mediação pode nomear diferenças: uma marca, muitas marcas, marcas compridas, curtas, profundas ou suaves. Não há intenção de ensinar números formalmente.

Sugestões de mediação

“Você fez uma marca.”
“Agora apareceram
muitas marcas.” “Olha
como ficaram
diferentes.”

A professora também pode ampliar:
“Vamos apertar?”
“Olha o que
aconteceu!”
“Essa ficou
comprida...”
“Essa ficou
pequenininha.
..”
“Se apertarmos de outro jeito, será que aparece outra marca?”

Experiência central: marcar + comparar + descobrir

Dia 3 — Muitas marcas, poucas marcas

Oferecer peças e superfícies com diferentes relevos e agrupamentos de marcas inspirados visualmente no Osso de Ishango. Favorecer

manipulação, comparação, encaixes e exploração sonora, acolhendo relações como muitas/poucas, liso/com relevo, semelhanças/diferenças e som/silêncio.

Sugestões de mediação

“Ess
e
tem
muit
as.”
“Ess
e
tem
pou
cas.
”
“Ess
e
está
lisin
ho.”
“Ess
e faz
baru
lho.”

Podemos acrescentar:
“Vamos
passar a
mão?” “Esse
é igual
àquele?”
“Olha essas
marquinhas!

”

“Qual você quer explorar agora?” “Esse faz som... e esse?”

Experiência central: comparar + manipular + perceber regularidades

Dia 4 — Caminhos das descobertas

Criar um percurso no chão com panos africanos, argila, pegadas e marcas produzidas nos dias anteriores. Permitir que os bebês engatinhem, caminhem, toquem e atravessem o espaço, acompanhando relações como perto/longe, dentro/fora e em cima/embaixo.

Sugestões de mediação

“Vamos entrar no caminho?”
“Agora você está dentro.”
“Olha, ficou lá fora!”
“Vamos passar por cima?” “Está pertinho de você.” “Agora ficou mais longe...”
“O que tem embaixo desse pano?” “Vamos seguir essas marcas?”

Experiência central: movimentar + localizar + relacionar

Dia 5 — Minha marca também conta uma história

Convidar cada bebê a produzir marcas com mãos, pés e dedos utilizando

tinta natural ou argila. Organizar as produções em uma pequena exposição intitulada “As Primeiras Marcas da Humanidade”, valorizando os registros das crianças como parte do percurso vivido.

Sugestões de mediação

“Agora vamos fazer a
sua marca?” “Olha a
marca da sua mão!”
“E se colocarmos o pezinho?”
“Seus dedos também deixam
marcas.” “Essa marca é
sua.”
“Olha quantas marcas fizemos juntos!”
“Cada bebê deixou sua marca na nossa história.”

Experiência central: produzir + registrar + compartilhar

Possibilidades de investigação e descobertas

- Perceber que ações diferentes produzem marcas diferentes.
- Explorar quantidades de maneira não formal: uma, muitas, poucas.
- Observar semelhanças, diferenças e regularidades.
- Investigar peso, forma, textura, som e transformação dos materiais.
- Construir relações espaciais por meio do corpo e do deslocamento.

Aspectos a observar

- Curiosidade diante dos materiais e iniciativa para explorá-los.
- Formas de manipulação, comparação e repetição de ações.
- Reações às marcas produzidas e às transformações dos materiais.
- Deslocamentos e estratégias corporais durante o percurso.
- Interações com outras crianças e adultos.

Nota à professora/professor: *A aproximação com o Osso de Ishango não tem como objetivo ensinar números ou conceitos matemáticos formalmente aos bebês. A referência africana funciona como ponto de partida para experiências adequadas à primeira infância envolvendo marcas, quantidades, comparações, regularidades, texturas, formas e relações espaciais, vivenciadas por meio do corpo, da exploração e da brincadeira.*

2. Seu Lobato foi à África

Musicalização e Educação Antirracista

com bebês **Autoria da releitura:**

Marcia Valéria Jacintho (2026).

Público: Bebês – Berçário.

Objetivo geral: Possibilitar aos bebês experiências de musicalização por meio da releitura pedagógica "Seu Lobato foi à África", de autoria de Marcia Valéria Jacintho (2026), valorizando a diversidade do continente africano por meio de sons, imagens, animais, bandeiras e movimentos. Na dimensão visual da releitura, Seu Lobato é representado como um homem negro, ocupando o centro da narrativa e ampliando a presença de referências negras positivas no repertório oferecido aos bebês. Ampliar o repertório cultural, a escuta, a expressão corporal e as interações, em consonância com a Lei nº 10.639/2003.

Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – BNCC

- **(EI01EO03)** Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.
- **(EI01CG01)** Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
- **(EI01CG03)** Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.
- **(EI01TS01)** Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
- **(EI01TS03)** Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- **(EI01EF02)** Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.
- **(EI01ET03)** Explorar o ambiente pela ação e observação, m anipulando, experimentando e fazendo descobertas.

Materiais: Mapa do continente africano; cartões com países, bandeiras e animais; cartões ilustrativos da releitura com Seu Lobato representado como um homem negro; instrumentos de percussão; bolas coloridas; espaço livre para movimento e roda musical.

Orientação visual: ao reproduzir ou adaptar os cartões desta sequência, recomenda-se preservar Seu Lobato como um homem negro. Essa escolha integra a intencionalidade antirracista da releitura e não deve ser tratada como elemento meramente decorativo.

Percurso em cinco dias

Dia 1 — Seu Lobato chegou à África!

Apresentar o mapa do continente africano no chão ou em altura acessível ao olhar dos bebês. Iniciar a releitura cantando “Seu Lobato foi à África...”, apresentando alguns cartões de países e animais. Não é necessário apresentar todos de uma vez. Permitir que os bebês escutem, observem, aproximem-se, apontem, toquem e reajam à novidade. Depois da música, deixar algumas imagens disponíveis para exploração acompanhada.

Sugestões de mediação

“Olha quem chegou hoje!” “Seu Lobato foi viajar...” “Ele foi à África!”
“Vamos conhecer alguns lugares dessa viagem?” “Olha esse animal!”
“Quer tocar?”
“De que lugar da África será que ele vem?” “Vamos procurar no nosso mapa?”

Experiência central: ouvir + observar + tocar

Dia 2 — Como os animais se movimentam?

Retomar a cantiga e selecionar animais corporalmente diferentes, como leão, elefante, girafa e zebra. Convidar os bebês a experimentar movimentos: passos grandes, crescer bem alto, passear pelo espaço. Não é necessário que reproduzam movimentos determinados; a professora oferece referências e acolhe respostas corporais espontâneas.

Sugestões de mediação

“Como anda o leão?”
“Vamos fazer passos
grandes?” “Como será
que anda o elefante?”
“Vamos crescer bem alto
como a girafa?” “E a zebra,
como será que passeia?”
“Vamos passear pelo
espaço?”
“Seu corpo encontrou outro jeito de se movimentar!”

Experiência central: música + corpo + imitação

Dia 3 — Que som acompanha nossa viagem?

Disponibilizar instrumentos de percussão no chão. Enquanto a professora canta “Seu Lobato foi à África...”, os bebês escolhem e exploram livremente os instrumentos. Experimentar contrastes como tocar/parar, forte/suave e som/silêncio, mantendo os cartões dos animais presentes durante a cantiga. A proposta recupera uma experiência que havia funcionado na Estação 6 — Sons da Infância: a voz conduz a música enquanto crianças e adultos constroem coletivamente o acompanhamento instrumental.

Sugestões de mediação

“Que instrumento você
escolheu?” “Vamos
tocar juntos?”

“Agora vamos fazer
bastante som...” “E
agora... silêncio.”
“Vamos tocar bem suave?”
“E agora um som mais
forte?” “Parou...”
“Começou!”
“Escuta o som do seu
instrumento.” “Nossa
música está cheia de
sons!”

Experiência central: cantar + tocar + escutar

Dia 4 — Cores que encontramos pelo caminho

Espalhar bolas coloridas pelo espaço, aproximando algumas cores das observadas nas bandeiras apresentadas durante a semana. Colocar cartões próximos às bolas e permitir que os bebês rolem, carreguem, entreguem, agrupem ou simplesmente explorem. Durante a brincadeira, cantar novamente pequenos trechos de “Seu Lobato foi à África”.

Sugestões de mediação

“Olha quantas cores
encontramos!” “Você
escolheu essa bola.”
“Ela vai
longe...”
“Rolou!”
“Essa cor também aparece aqui na bandeira.
Vamos olhar?” “Você encontrou outra!”
“Vamos colocar pertinho?”
“Quantas cores apareceram na nossa viagem!”

Experiência central: cor + movimento + exploração

Dia 5 — A Grande Roda: Seu Lobato foi à África

Organizar no chão os cartões utilizados durante a semana. Cada bebê

poderá escolher, tocar ou demonstrar interesse por uma imagem. A professora incorpora essas escolhas à cantiga. Se um bebê escolhe o leão, entra o verso correspondente ao país e ao animal; se outro escolhe outro cartão, essa escolha passa a integrar a sequência. Disponibilizar instrumentos para que bebês e adultos acompanhem a cantiga. Ao final, colocar o mapa da África no centro e reunir ao redor dele algumas das imagens exploradas.

Sugestões de mediação

"Qual você quer escolher?"
"Você escolheu o leão!"
"Vamos descobrir de que lugar da África ele vem?" "Então agora o leão entra na nossa música!"
"E você, qual imagem escolheu?"
"Olha, apareceu outro país!" "Vamos colocar pertinho do mapa?" "Agora vamos cantar todos juntos!"
"Nossa viagem passou por muitos lugares da África!"

Experiência central: escolher + cantar + tocar + compartilhar

Possibilidades de investigação e descobertas:

Os bebês poderão descobrir diferentes maneiras de produzir sons; relacionar gradativamente imagens, animais e trechos repetidos da cantiga; experimentar movimentos corporais inspirados nos animais;

observar cores e formas presentes nas bandeiras; explorar instrumentos; antecipar partes conhecidas da música; escolher imagens e objetos; perceber pausas, repetições, intensidades e ritmos.

Aspectos a observar nas crianças:

Nota à professora/professor

A associação animal–país–bandeira não deve ser compreendida como conteúdo a ser memorizado ou posteriormente cobrado dos bebês. Sua presença na sequência tem a função de ampliar referências e evitar a apresentação da África como um território único e indiferenciado. Na observação pedagógica, o foco deve permanecer nas formas como os bebês exploram, interagem, escolhem, movimentam-se, produzem sons, comunicam interesses e participam das experiências propostas.

Observar manifestações de interesse pela música; reconhecimento e antecipação de trechos; balbucios e vocalizações; movimentos corporais; tentativas de imitação dos animais; escolhas entre imagens e objetos; exploração dos instrumentos; interação entre os bebês e adultos; atenção às imagens; reações diante das pausas e mudanças sonoras e as diferentes maneiras pelas quais cada bebê participa.

Um convite a continuar

As duas sequências podem ser reorganizadas, ampliadas e recriadas de acordo com os interesses das crianças, os materiais disponíveis e os contextos de cada instituição. Mais do que reproduzir atividades, o convite é tomá-las como pontos de partida para novas experiências que ampliem a presença de referências africanas e afro-brasileiras no cotidiano da Educação Infantil.

Na proposta “Seu Lobato foi à África”, a própria representação visual de Seu Lobato como um homem negro já introduz presença humana negra e protagonismo na narrativa. A associação entre animal, país e bandeira pode ser ampliada, em novos planejamentos, com uma pluralidade ainda maior de referências humanas e contemporâneas do continente africano — crianças, famílias, cidades, músicas, artes, conhecimentos, tecnologias e diferentes modos de vida —, evitando que a aproximação com o continente permaneça restrita à fauna.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.

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

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Felipe Moraes dos; SALES, Elielson Ribeiro de. Reconstrução do Osso de Ishango como instrumento no ensino de matemática para estudantes com surdocegueira. Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 15, n. 29,
p. 100-114, 2021. DOI: 10.59666/Arete.1984-7505.v15.n29.2088.

SOUSA, Edson Carlos Sobral de; SILVA, Maria Gabriela Costa da; CARVALHO, José Ivanildo Felisberto de. Conhecimento matemático africano e educação antirracista: uma análise dos anais do ENEM. Currículo & Docência, v. 3, n. 1, 2021.

JACINTHO, Marcia Valéria. *Anotações de aula da disciplina/formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais: "A Origem Africana da Matemática e Educação Antirracista", ministrada por Jeferson dos Santos Todão*. Material pessoal de estudo. 2026. Não publicado.

CARACTERIZAÇÃO DE DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

MARIA DO CARMO SANTOS[5]

RESUMO

O presente artigo analisa as características das dificuldades e dos distúrbios de aprendizagem, destacando as diferenças conceituais, etiológicas e pedagógicas entre essas duas condições que frequentemente impactam o desempenho escolar. Fundamentado em referenciais da Psicologia, da Psicopedagogia e da Neurociência, o estudo evidencia que as dificuldades de aprendizagem possuem caráter predominantemente contextual e transitório, estando relacionadas a fatores pedagógicos, emocionais, sociais e ambientais, enquanto os distúrbios de aprendizagem apresentam origem neurobiológica e demandam avaliação multidisciplinar e intervenções especializadas. Além de discutir as principais características apresentadas por crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, o artigo enfatiza a importância do diagnóstico diferencial para evitar equívocos que possam comprometer o processo educativo. Ressalta-se, ainda, o papel da escola, da família e dos profissionais especializados na promoção de práticas inclusivas, bem como a atuação do professor como mediador da aprendizagem, capaz de identificar sinais precoces, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e favorecer o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. Conclui-se que a compreensão das especificidades dessas condições constitui elemento essencial para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e fundamentada em evidências científicas, contribuindo para a garantia do direito à aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Distúrbios de aprendizagem; Educação inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

Desafios temporários que podem afetar o desempenho de um estudante em áreas específicas do aprendizado, como leitura, escrita ou matemática, são considerados dificuldades de aprendizagem. Esses desafios podem ser persistentes e impedem que a pessoa enfrente desafios na

[5] Professora da rede pública de São Paulo, formada em Letras e Pedagogia.

aquisição de conhecimentos, ou seja, na forma de se organizar, compreender e reter informações, comprometendo o processo de aprendizagem.

O modo como o cérebro de uma pessoa com dificuldade de aprendizagem processa informações é um dificultador que pode se manifestar nas áreas de leitura, escrita, matemática e organização em geral, resultando num desempenho baixo, aquém da média. Assim, vemos que:

> Observando crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, percebe-se que nem sempre elas exercitam o seu processo de aprendizagem de maneira adequada. Algumas parecem apresentar dificuldades em dispor de recursos para se aproximar dos objetos e da ação. Frente a um desafio, que pode ser uma tarefa escolar ou um jogo, elas tendem a titubear, enquanto outras parecem enfrentá-lo com naturalidade e rapidez, entretanto, muitas vezes, não são capazes de se transformar a partir das interações estabelecidas. (Russo e Pereira, 2021. p.5)

As dificuldades podem advir de diferentes fatores como: fatores ambientais, emocionais, sociais, ritmo de aprendizado e outras questões pedagógicas.

Os sinais mais comuns são: problemas para memorizar informações; Lentidão para concluir atividades; Dificuldade em se focar e se concentrar; Problemas para entender enunciados ou instruções; Dificuldades de leitura, escrita e/ou cálculos; Dificuldade de organização e planejamento.

As dificuldades podem exercer impacto significativo sobre a autoestima e as relações sociais do indivíduo, particularmente em crianças e adolescentes no contexto escolar. Geralmente, tais dificuldades são identificadas durante o processo de escolarização por profissionais especializados, os quais realizam avaliações voltadas à análise das capacidades cognitivas e dos processos de aprendizagem, com o objetivo de diagnosticar e distinguir essas dificuldades de outros possíveis transtornos.

2. DIFERENÇAS ENTRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem é um fenômeno complexo que envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e neurológicos. Dentro desse processo, é comum que algumas crianças apresentem obstáculos em seu

desempenho escolar, o que suscita a necessidade de compreender e distinguir entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem. Embora os dois termos sejam frequentemente utilizados de forma indistinta no cotidiano escolar, do ponto de vista científico e educacional, representam realidades distintas que exigem abordagens diferenciadas.

As dificuldades de aprendizagem são entendidas como barreiras temporárias ou contextuais que interferem no processo de assimilação de conteúdos escolares. Segundo Smith e Strick (2001), essas dificuldades podem ser resultantes de fatores ambientais, pedagógicos, emocionais ou sociais, e não necessariamente de disfunções neurológicas. Em outras palavras, trata-se de situações nas quais o aluno apresenta rendimento abaixo do esperado devido a fatores extrínsecos ao seu funcionamento cognitivo, podendo ser superadas com intervenções pedagógicas adequadas e apoio psicopedagógico.

Por outro lado, os distúrbios de aprendizagem possuem origem neurobiológica e estão associados a alterações específicas no funcionamento cerebral que comprometem processos cognitivos fundamentais para a leitura, escrita ou cálculo. Conforme Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), os distúrbios de aprendizagem “são condições intrínsecas ao indivíduo, resultantes de disfunções no sistema nervoso central, e não decorrentes de problemas pedagógicos, emocionais ou socioculturais”. Entre os distúrbios mais conhecidos estão a dislexia, a disgrafia e a discalculia.

Enquanto as dificuldades de aprendizagem costumam ser transitórias e situacionais, os distúrbios de aprendizagem são persistentes e exigem intervenções especializadas. Uma criança que enfrenta dificuldades temporárias na leitura, por exemplo, pode estar passando por problemas familiares, metodologias de ensino inadequadas ou lacunas na alfabetização. Já um aluno com dislexia, mesmo diante de boas condições pedagógicas e emocionais, continuará apresentando desafios na decodificação e compreensão de palavras devido a alterações específicas nas áreas cerebrais responsáveis pelo processamento fonológico.

Outro aspecto que diferencia essas condições é a avaliação

diagnóstica. As dificuldades de aprendizagem são geralmente identificadas por meio da observação pedagógica e de avaliações psicopedagógicas que consideram o contexto escolar e familiar. Os distúrbios de aprendizagem, contudo, requerem avaliação multidisciplinar, envolvendo profissionais como neuropsicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas, para identificar a base neurológica do problema. Como aponta Fonseca (2004), o diagnóstico diferencial é essencial para evitar equívocos que possam levar a práticas pedagógicas inadequadas ou estigmatização do aluno.

Do ponto de vista psicopedagógico, as dificuldades de aprendizagem refletem, muitas vezes, um descompasso entre o modo como o aluno aprende e a forma como o conteúdo é ensinado. Nesses casos, o foco deve recair sobre a adaptação metodológica e a valorização do ritmo individual de aprendizagem. Para Oliveira (2011), a escola deve repensar suas práticas e considerar a singularidade dos processos cognitivos e emocionais de cada criança, a fim de reduzir as barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento.

Nos casos de distúrbios de aprendizagem, o papel da escola é o de proporcionar um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento das potencialidades da criança, mesmo diante de limitações neurológicas. Smith e Strick (2001) destacam que o sucesso educacional desses alunos depende da compreensão e da colaboração entre escola, família e profissionais de saúde. As estratégias pedagógicas devem incluir recursos de apoio, adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas que auxiliem o aluno em seu processo de aprendizagem.

Importante ressaltar que, em ambos os casos, a dimensão emocional e afetiva desempenha papel fundamental. Wallon (1989) e Vygotsky (1998) enfatizam que o desenvolvimento cognitivo não pode ser dissociado da afetividade e das interações sociais. A criança que vivencia constantes fracassos escolares tende a desenvolver sentimento de insegurança, ansiedade e desmotivação, o que pode agravar suas dificuldades. Assim, a atuação docente deve ser pautada na empatia, no incentivo e na valorização das conquistas, mesmo que pequenas.

Em síntese, as dificuldades de aprendizagem são fenômenos pedagógicos e contextuais, enquanto os distúrbios de aprendizagem têm base

orgânica e requerem acompanhamento clínico. A distinção entre ambos é essencial para a definição de intervenções adequadas e para a promoção de práticas educativas que respeitem as particularidades de cada aluno. A compreensão dessas diferenças evita diagnósticos precipitados e possibilita uma abordagem mais humanizada e eficaz no contexto escolar.

Portanto, compreender a diferença entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem é fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva. O professor, como mediador do processo educativo, deve estar preparado para reconhecer sinais de dificuldades, adotar estratégias diferenciadas e encaminhar, quando necessário, o aluno para avaliação especializada. O olhar sensível e informado do educador é o primeiro passo para transformar obstáculos em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem significativa.

3. A CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

A criança que apresenta dificuldades de aprendizagem manifesta características que se refletem em diferentes domínios cognitivos, impactando tanto seu desempenho escolar quanto seu desenvolvimento global. Tais dificuldades não devem ser interpretadas como indicativos de déficit intelectual, mas sim como evidências de uma discrepância entre o potencial esperado e os resultados efetivamente alcançados nas habilidades acadêmicas. Essa condição envolve desafios em áreas como leitura, escrita, matemática, bem como em competências relacionadas às habilidades visuoespaciais e motoras.

> O que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho inesperado. Na maior parte do tempo, elas funcionam de um todo consistente com o que seria esperado de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas dê-lhes certos tipos de tarefas e seus cérebros parecem “congelar”. Como resultado, seu desempenho na escola é inconsistente: emparelhadas ou mesmo à frente de suas classes em algumas áreas, mas atrás em outras. Embora os prejuízos neurológicos possam afetar qualquer área do funcionamento cerebral, as deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos são aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e

> a capacidade para focalizar a atenção. (SMITH; STRICK, 2001, p. 15).

No domínio da leitura, observa-se que a criança apresenta dificuldades na identificação de palavras enquanto unidades sonoras, comprometendo a fluência e a compreensão textual. Tais dificuldades podem estar associadas a transtornos específicos, como a dislexia, ou decorrer de limitações no processamento perceptivo e cognitivo de informações verbais. Mesmo quando a decodificação se mostra possível, podem persistir dificuldades na retenção e inferência de informações contidas no texto, comprometendo o aprendizado global.

A expressão escrita também é frequentemente prejudicada, manifestando-se por meio de caligrafia desorganizada, lentidão na produção textual, erros ortográficos recorrentes e dificuldades na estruturação de frases e textos. Esses problemas refletem, concomitantemente, limitações nas habilidades motoras finas e em processos cognitivos que envolvem planejamento e organização do discurso escrito.

Na matemática, as crianças podem apresentar obstáculos na compreensão de conceitos numéricos, símbolos e procedimentos relacionados a cálculos e resolução de problemas. Dificuldades na organização e registro lógico de informações matemáticas configuram-se como indicativos comuns, comprometendo o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e a aprendizagem formal nessa área.

No que se refere às habilidades não verbais, as dificuldades podem se manifestar em aspectos visuoespaciais e viso-motores, impactando a coordenação motora, a atenção e a capacidade de planejamento e organização de tarefas escolares. Tais crianças também podem apresentar dificuldades na interpretação de expressões faciais e sinais não verbais, influenciando negativamente suas interações sociais.

Além das manifestações cognitivas e motoras, é recorrente o surgimento de sintomas emocionais e comportamentais, como resistência, ansiedade, hostilidade e baixa autoestima. O contexto escolar pode, nesses casos, tornar-se uma fonte de frustração e desmotivação, exacerbando as

dificuldades e afetando o desenvolvimento integral da criança.

As causas das dificuldades de aprendizagem são multifatoriais, envolvendo fatores biológicos, genéticos, psicológicos, sociais e pedagógicos. Elementos como histórico familiar, experiências traumáticas, condições neurológicas, bem como a qualidade do ambiente familiar e escolar, desempenham papel determinante na configuração dessas dificuldades. Essas dificuldades de aprendizagem podem ocorrer por inúmeras questões, Smith e Strick elencam as seguintes:

> *Fraco alcance da atenção*: A criança distrai-se com facilidade, perde rapidamente o interesse por novas atividades, pode saltar de uma atividade para outra e, frequentemente, deixa projetos ou trabalhos inacabados.
>
> *Dificuldade para seguir instruções*: A criança pode pedir ajuda repetidamente, mesmo durante tarefas simples ("Onde é mesmo que eu devia colocar isto?" "Como é mesmo que se faz isto?"). Os enganos são cometidos, porque as instruções não são completamente entendidas.
>
> *Imaturidade social*: A criança age como se fosse mais jovem que sua idade cronológica e pode preferir brincar com crianças menores.
>
> *Dificuldade com a conversação*: A criança tem dificuldade em encontrar as palavras certas, ou perambula sem cessar tentando encontrá-las.
>
> *Inflexibilidade*: A criança teima em continuar fazendo as coisas à sua própria maneira, mesmo quando esta não funciona; ela resiste a sugestões e a ofertas de ajuda.
>
> *Fraco planejamento e habilidades organizacionais*: A criança não parece ter qualquer sensação de tempo e, com frequência, chega atrasada ou despreparada. Se várias tarefas são dadas (ou uma tarefa complexa com várias partes), ela não tem qualquer ideia por onde começar, ou de como dividir o trabalho em segmentos manejáveis.
>
> *Distração*: A criança frequentemente perde a lição, as roupas e outros objetos seus; esquece-se de fazer as tarefas e trabalhos e/ou tem dificuldade em lembrar compromissos ou ocasiões sociais.
>
> *Falta de destreza*: A criança parece desajeitada e sem coordenação; em geral, deixa cair as coisas ou as derrama, ou apalpa e derruba os objetos; pode ter uma caligrafia péssima; é vista como completamente inepta em esportes e jogos.
>
> *Falta de controle dos impulsos*: A criança toca tudo (ou todos) que prende seu interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldade para esperar ou revezar-se com outras. (SMITH E STRICK, 2001, P. 15-16 apud AZEVEDO, 2021, p. 42-43)

É fundamental distinguir dificuldades de aprendizagem de transtornos específicos, uma vez que nem todo baixo desempenho escolar decorre de disfunções neurológicas ou cognitivas. Em diversos casos, inadequações metodológicas, ausência de estímulos apropriados e barreiras socioeconômicas e culturais contribuem significativamente para o baixo rendimento acadêmico. A intervenção precoce e individualizada, pautada na compreensão aprofundada das características da criança, mostra-se essencial para minimizar consequências adversas. A implementação de estratégias pedagógicas adequadas, associada a acompanhamento multidisciplinar, favorece o desenvolvimento das potencialidades do estudante e a superação das barreiras enfrentadas.

Por fim, o reconhecimento das características cognitivas, emocionais e comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem exige uma abordagem holística, que integre aspectos acadêmicos, socioemocionais e culturais. Essa perspectiva permite a elaboração de planos educacionais inclusivos, promovendo equidade, autonomia e o sucesso escolar desses indivíduos.

4. AS CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Os distúrbios de aprendizagem são condições de origem neurobiológica que afetam o processamento e a aquisição de habilidades acadêmicas básicas, como leitura, escrita e cálculo. Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), esses distúrbios resultam de alterações em funções cerebrais específicas, comprometendo a capacidade da criança de compreender e expressar informações, sem, contudo, afetar sua inteligência global. Assim, é fundamental compreender que tais distúrbios não decorrem de fatores pedagógicos, emocionais ou socioculturais, mas de disfunções neurológicas que exigem acompanhamento especializado e intervenções adaptadas.

As crianças com distúrbios de aprendizagem geralmente apresentam desempenho escolar significativamente inferior ao esperado para sua idade e nível de escolarização, mesmo quando expostas a ambientes educacionais

adequados. Smith e Strick (2001) destacam que esses alunos demonstram persistência das dificuldades, independentemente do reforço pedagógico tradicional. Essa característica de permanência distingue os distúrbios das dificuldades temporárias, revelando que, mesmo com esforço e motivação, o progresso ocorre de maneira mais lenta e irregular.

Entre os distúrbios mais comuns estão a dislexia, a disgrafia e a discalculia. A dislexia manifesta-se por dificuldades na decodificação, fluência e compreensão da leitura, com trocas de letras, omissões e confusões entre sons semelhantes. A disgrafia está relacionada à escrita desorganizada, letra ilegível, lentidão motora e erros ortográficos persistentes. Já a discalculia afeta a compreensão dos conceitos numéricos, a memorização de fatos matemáticos e a realização de operações básicas. Segundo Fonseca (2004), essas manifestações variam em intensidade e podem coexistir no mesmo indivíduo.

Do ponto de vista cognitivo, as crianças com distúrbios de aprendizagem frequentemente apresentam dificuldades na atenção seletiva, memória de trabalho e organização perceptiva. Essas limitações comprometem a capacidade de armazenar, recuperar e manipular informações durante o aprendizado. De acordo com Oliveira (2011), tais déficits cognitivos explicam o baixo rendimento acadêmico e a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas que estimulem o raciocínio e a autonomia do aluno.

No campo da linguagem, observa-se que muitas crianças com distúrbios de aprendizagem apresentam déficits na consciência fonológica, ou seja, na capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala. Essa limitação interfere na alfabetização e na compreensão leitora. Smith e Strick (2001) ressaltam que a linguagem oral e escrita são sistemas interdependentes; portanto, falhas no processamento auditivo ou fonológico tendem a repercutir diretamente nas habilidades de leitura e escrita. Além disso, podem ocorrer dificuldades na expressão verbal, na compreensão de instruções e na organização do discurso.

Do ponto de vista emocional e comportamental, é comum que essas crianças desenvolvam baixa autoestima, ansiedade e desmotivação em

função das experiências repetidas de fracasso escolar. Wallon (1989) e Vygotsky (1998) já apontavam a importância do afeto e das relações sociais no processo de aprendizagem, observando que a emoção influencia diretamente o desempenho cognitivo. Quando a criança é rotulada como “incapaz” ou “desatenta”, tende a internalizar sentimento de impotência, o que agrava ainda mais as dificuldades e prejudica sua relação com o ambiente escolar.

Outro aspecto relevante é a presença de desorganização e lentidão nas tarefas escolares, bem como dificuldades em seguir instruções e manter a atenção por períodos prolongados. Segundo Rotta et al. (2006), essas manifestações refletem déficits nas funções executivas, responsáveis pelo planejamento, autocontrole e regulação do comportamento. Por isso, as crianças com distúrbios de aprendizagem podem apresentar dispersão, esquecimentos frequentes e dificuldade em completar tarefas sem auxílio direto.

Em síntese, as crianças com distúrbios de aprendizagem apresentam um conjunto de características que abrangem dimensões cognitivas, linguísticas, motoras e emocionais. Elas não são menos capazes intelectualmente, mas necessitam de estratégias pedagógicas diferenciadas, avaliação multidisciplinar e apoio psicopedagógico contínuo. Reconhecer essas características é essencial para promover uma educação inclusiva, pautada na compreensão das diferenças individuais e no respeito ao ritmo e às potencialidades de cada aluno. O trabalho conjunto entre escola, família e profissionais especializados constitui o caminho mais eficaz para favorecer o desenvolvimento integral e a superação das barreiras impostas pelos distúrbios de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão das diferenças entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem constitui um pressuposto essencial para a promoção de práticas educacionais inclusivas e fundamentadas em evidências científicas. Embora ambas as condições possam repercutir no

desempenho escolar, apresentam naturezas distintas, exigindo processos de identificação, avaliação e intervenção igualmente diferenciados. Nesse sentido, evitar generalizações e diagnósticos precipitados representa um compromisso ético e pedagógico indispensável para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as dificuldades de aprendizagem decorrem, em grande parte, da interação entre fatores pedagógicos, emocionais, sociais e ambientais, podendo ser minimizadas por meio de intervenções educacionais adequadas, metodologias diversificadas e acompanhamento contínuo. Em contrapartida, os distúrbios de aprendizagem possuem origem neurobiológica e demandam avaliação multidisciplinar, bem como estratégias pedagógicas específicas que respeitem as particularidades do funcionamento cognitivo de cada criança.

Também se verificou que o processo de aprendizagem não pode ser compreendido exclusivamente sob a perspectiva cognitiva, uma vez que aspectos afetivos, sociais e culturais exercem influência significativa sobre o desenvolvimento humano. Conforme discutido ao longo do artigo, a valorização das potencialidades dos estudantes, o fortalecimento da autoestima e a construção de relações pedagógicas pautadas na empatia, no respeito e na mediação constituem elementos fundamentais para favorecer a aprendizagem e minimizar os impactos decorrentes das dificuldades e dos distúrbios.

Nesse contexto, destaca-se o papel do professor como agente mediador do processo educativo, responsável por observar, identificar indícios de dificuldades, promover adaptações metodológicas e encaminhar, quando necessário, os estudantes para avaliação especializada. Contudo, a efetivação de uma educação inclusiva depende da atuação articulada entre escola, família e profissionais das áreas da saúde e da educação, possibilitando intervenções integradas que favoreçam o pleno desenvolvimento das capacidades individuais.

Por fim, conclui-se que compreender as especificidades das dificuldades e dos distúrbios de aprendizagem contribui para a superação de concepções reducionistas acerca do fracasso escolar e fortalece a construção

de práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e humanizadas. Investir na formação continuada dos docentes, na implementação de estratégias pedagógicas diversificadas e no fortalecimento das redes de apoio constitui um caminho promissor para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando seus ritmos, necessidades e potencialidades, em consonância com os princípios da educação inclusiva e da equidade educacional.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OLIVEIRA, Larissa B. L; LEÃO, Deusmaura Vieira. A alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro. Disponível em https://periodicos.ifgoiano.edu.br/ciclo/article/view/741/573. Acesso em 05/09/2025

PIAGET, Jean. A psicogênese dos conhecimentos. In: _____ Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RUSSO, Luiza e PEREIRA, Luiza Percevallis. Dificuldades de Aprendizagem: Alguns aspectos relevantes a se considerar no contexto escolar. Disponível em: https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/DIFICULDADES-DE-APRENDIZAGEM-ALGUNS-ASPECTOS-RELEVANTES-A-SE-CONSIDERAR-NO-CONTEXTO-ESCOLAR.pdf. Acesso em 10/08/2025.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, Henri. “Psicologia e educação da infância.” São Paulo: Martins Fontes, 1975.

AZEVEDO, Gilson Xavier de. Dificuldades de Aprendizagem: uma revisão de literatura. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58868/1/2021_art_gxazevedo.pdf. Acesso em 07/10/2025

FONSECA, Vítor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

ROTTTA, Newra T.; OHLWEILER, Liane; RIESGO, Rudimar S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança: os precursores da personalidade*. São Paulo: Manole, 1989.

A ARTE INDÍGENA COMO DISPOSITIVO INCLUSIVO: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS NEUROTÍPICAS E NEUROATÍPICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

PATRÍCIA HELENA TULIO FARIAS

Resumo

Este artigo apresenta uma prática pedagógica vivida no projeto *"Que arte indígena tem na nossa vida cotidiana? Crianças neurotípicas e neuroatípicas como investigadoras, apreciadoras e produtoras de cultura"*, coordenado pela Professora de Artes e Pedagoga Patrícia Helena Tulio Farias. A proposta fundamenta-se nas Leis nº 11.645/2008 e nº 13.146/2015, estruturando-se em três eixos principais: o fazer artístico, a apreciação estética e a reflexão. O trabalho buscou engajar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em propostas artísticas relacionadas à cultura indígena, aproximando-as do cotidiano por meio da ancestralidade cultural. Os resultados demonstraram que os cantos de experiência, as materialidades e a valorização da cultura indígena favoreceram a inclusão e o engajamento de todas as crianças, mostrando-se práticas significativas para o ensino de artes e para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Cultura Ancestral; Arte Indígena.

1. Introdução

O ensino de artes na educação básica apresenta-se como um campo fértil para a valorização da diversidade cultural e a inclusão de diferentes modos de aprendizagem. No Brasil, a Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, enquanto a Lei nº 13.146/2015 — Estatuto da Pessoa com Deficiência — assegura o direito à educação inclusiva. Nesse contexto, este artigo relata e discute a experiência do projeto *"Que arte indígena tem na nossa vida cotidiana? Crianças neurotípicas e neuroatípicas como investigadoras, apreciadoras e produtoras de cultura"*.

A prática dialoga com a concepção de ensino da arte que compreende o fazer artístico, a apreciação estética e a reflexão crítica como eixos indissociáveis (BARBOSA, 2004). Ao investigar as influências da cultura indígena no cotidiano, buscou-se ampliar o repertório cultural das crianças, promovendo aprendizagens significativas e garantindo a participação de educandos neurodiversos.

Segundo Gardner (1995), a arte, ao estimular diferentes formas de expressão e

cognição, contribui para processos criativos e inclusivos. Nesse sentido, a prática aqui apresentada
representa um exercício de aproximação entre cultura ancestral e educação contemporânea, evidenciando que a arte pode se constituir como um caminho potente para a inclusão escolar.

2. Objetivos

O objetivo principal foi engajar crianças neurotípicas e neuroatípicas em experiências
artísticas relacionadas à cultura indígena, utilizando elementos presentes no cotidiano para construir conexões com a ancestralidade cultural. Especificamente, buscou-se:

- Investigar influências da cultura indígena no cotidiano das crianças;
- Desenvolver experiências artísticas inspiradas em práticas ancestrais;
- Favorecer a inclusão de crianças com TEA por meio de propostas sensoriais, musicais e narrativas;
- Promover reflexões sobre diversidade cultural, identidade e pertencimento.

3. Metodologia

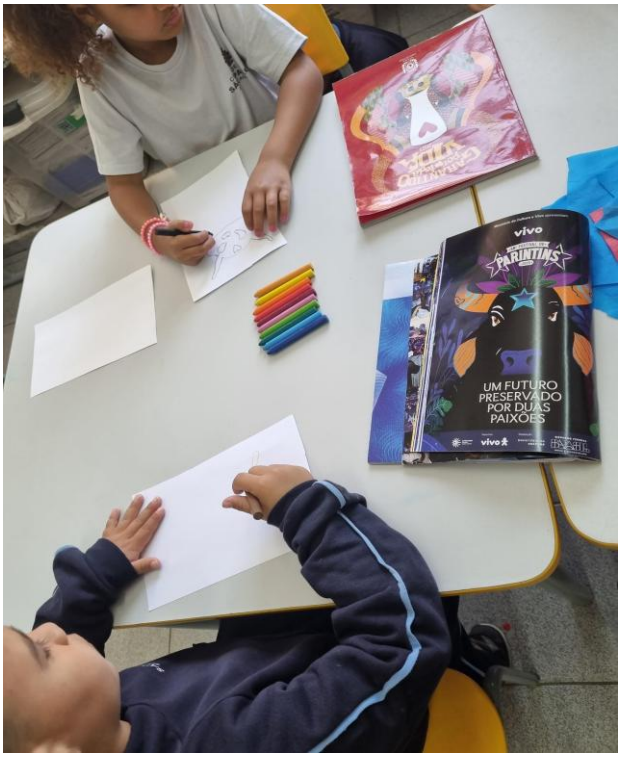
A experiência pedagógica ocorreu em uma escola de educação básica, com turmas compostas por crianças neurotípicas e neuroatípicas. O processo partiu da investigação coletiva sobre as influências indígenas no cotidiano: inicialmente na cidade, depois no bairro da escola, nas
casas das famílias e, finalmente, na vida individual de cada criança. Essa trajetória de
pesquisa revelou múltiplas conexões culturais e envolveu a participação ativa dos educandos, que diariamente traziam objetos ou sementes relacionados à cultura indígena.

Para organizar as vivências, foram criados contextos investigativos com diferentes materialidades, como argila, tintas, alimentos, plantas medicinais, livros, papéis, marcadores, instrumentos musicais, materiais heurísticos, alimentos e elementos de largo alcance. Esses
espaços foram planejados para convidar à exploração e ocorreram em diversos ambientes escolares, com brinquedos e recursos variados, oferecendo autonomia para que cada criança escolhesse como se desenvolver (BARROCO; SUPERTI, 2014).

As experiências artísticas envolveram:

- Cerâmica ancestral, explorando modelagem e pintura;
- Culinária indígena, com preparo de alimentos e uso de ervas e temperos;
- Artesanato em tapeçaria;
- Estudo dos fenótipos físicos e da diversidade cultural;

- Decoração e design inspirados em motivos indígenas;
- Objetos de madeira como expressão artística;
- Música indígena, trabalhada em rodas de canto e confecção de instrumentos. Um aluno com TEA comentou: *"Agora estou fazendo barulho igual os índigenas fazem festa"*;
- Lendas de tradição oral, exploradas por meio de narrativas, dramatizações e ilustrações. Ao ouvir a lenda da Iara, uma criança comentou: *"Ela gosta de cantar, igual a gente cantou antes"*.



Essas atividades demonstraram que a arte indígena, enquanto conhecimento ancestral, pôde ser reinterpretada pelas crianças em suas vivências cotidianas (LUCIANO, 2006; VEIGA, 2000).

4. Resultados e Discussão

Os resultados mostraram que os contextos investigativos foram fundamentais para criar um ambiente inclusivo, no qual a autonomia e a exploração livre promoveram maior engajamento. Crianças neurotípicas e neuroatípicas participaram ativamente, cada uma a seu modo, noseu tempo, valorizando diferentes linguagens artísticas.

As rodas de canto, por exemplo, favoreceram a integração grupal. A sonoridade e a repetição rítmica despertaram interesse especial entre alunos com TEA, que ampliaram sua
permanência nas atividades. As dramatizações das lendas possibilitaram a associação entre narrativas e vivências musicais, ampliando a compreensão estética e cultural.

Outro ponto relevante foi a contribuição da autonomia: ao escolherem entre diferentes cantos, as crianças construíram percursos singulares de aprendizagem, respeitando interesses individuais. Esse processo está em consonância com a perspectiva de Gardner (1995), para quem a arte estimula múltiplas formas de cognição e criatividade, e com a BNCC (BRASIL, 2018), que enfatiza o papel da arte na formação integral.

Dessa forma, a metodologia evidenciou que a valorização da cultura indígena, aliada a práticas artísticas inclusivas, pode contribuir significativamente para a participação e aprendizagem de crianças neurodiversas, em consonância com as reflexões de Barbosa (2004) e Barroco e Superti (2014).

5. Conclusão

A prática relatada reafirma a potência da arte como espaço de inclusão e de valorização da diversidade cultural. Ao relacionar a cultura indígena com o cotidiano, as crianças puderam reconhecer ancestralidades presentes em suas vidas e transformar esse repertório em
experiências artísticas significativas.

Os cantos de experiência mostraram-se estratégias eficazes para favorecer a autonomia, o engajamento e a expressão de todos os educandos, especialmente os com TEA. Assim,
reafirma-se a importância de propostas pedagógicas que ultrapassem os limites

disciplinares, considerando as necessidades e potencialidades das crianças neurodiversas e promovendo
práticas diversas para alunos diversos aprenderem.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: arte na educação. *Arte em pesquisa: especificidades*, Brasília, v. 2, p. 48-52, 2004.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 26 maio 2023.

GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva à criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

VEIGA, Juracilda. *A formação da identidade linguística e cultural da criança indígena e o ensino escolar: vantagens de retardar o ingresso na escola*. Texto apresentado na III
Conferência de Pesquisa Sociocultural, Campinas, 16-20 jul. 2000.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA EM PERSPETIVA COMPARADA: EUROPA MEDIEVAL, NA SOCIEDADE MAIA E NO JAPÃO FEUDAL

PAULO RENATO CASTILLO COUTO

Resumo

A infância constitui uma experiência humana universal, mas as formas como as sociedades compreendem, educam e integram suas crianças variam de acordo com seus contextos históricos e culturais. O presente artigo analisa comparativamente as concepções de infância na Europa Medieval, na sociedade Maia e no Japão Feudal, buscando identificar características comuns e diferenças entre essas três realidades. A análise considera aspectos relacionados à idade, educação, religião, família, organização social e participação das crianças na comunidade. Na Europa Medieval, a infância era reconhecida como uma etapa diferenciada da vida, marcada por proteção jurídica e religiosa, embora a partir de determinada idade as crianças fossem progressivamente integradas ao mundo dos adultos. Entre os Maias, evidências funerárias e arqueológicas indicam que as crianças ocupavam posição relevante nas relações familiares e possuíam uma dimensão espiritual particular. No Japão Feudal, a infância era marcada pela proximidade com o mundo natural e espiritual durante os primeiros anos, seguida por um processo de formação voltado à inserção hierárquica e comunitária. A comparação demonstra que, apesar das diferenças culturais, as três sociedades reconheciam a infância como uma condição particular e atribuíam às crianças papéis específicos dentro de suas comunidades.

Palavras-chave: infância; Europa Medieval; Maias; Japão Feudal; História da infância; educação.

1. Introdução

O estudo histórico da infância permite analisar as formas pelas quais diferentes sociedades compreendem os primeiros anos da vida humana e preparam seus membros mais jovens para a participação na comunidade. Embora todas as sociedades tenham de lidar com a dependência característica da infância, as respostas dadas a essa condição variam de acordo com seus valores culturais, estruturas familiares, crenças religiosas e formas de organização social.

A historiografia contemporânea sobre a infância demonstrou que não é possível compreender essa experiência como uma realidade uniforme. Mesmo quando determinadas características aparecem em diferentes sociedades, seus significados podem ser bastante distintos. A dependência infantil, por exemplo, pode ser interpretada como sinal de fragilidade e inferioridade, como ocorre em determinadas concepções, ou como uma característica que aproxima a criança do mundo espiritual e lhe confere um status especial.

O presente artigo busca analisar comparativamente três sociedades historicamente distintas: a Europa Medieval, a sociedade Maia e o Japão Feudal. A escolha desses três contextos permite observar diferentes formas de compreender a infância, tanto no que diz respeito à relação entre crianças e adultos quanto à sua inserção na família, na comunidade e no universo religioso.

A análise parte da hipótese de que, embora essas sociedades apresentassem diferenças significativas, todas reconheciam que crianças possuíam características próprias e necessitavam de formas específicas de cuidado, educação e socialização. Ao mesmo tempo, a comparação permite identificar diferentes interpretações sobre o significado da infância e sobre o momento em que os indivíduos deveriam assumir responsabilidades próprias da vida adulta.

2. A infância na Europa Medieval

A concepção de infância na Europa Medieval apresenta características que desafiam interpretações simplificadas sobre a suposta inexistência da infância antes da modernidade. As fontes analisadas indicam que as crianças eram reconhecidas como indivíduos distintos dos adultos e recebiam tratamentos diferenciados em diferentes esferas da vida social.

Segundo Lascarides e Hinitz, a imagem das crianças na sociedade medieval era, em muitos contextos, positiva. Durante os primeiros anos de vida, especialmente até aproximadamente os sete anos, meninos e meninas gozavam de relativa liberdade para brincar e agir de acordo com sua natureza infantil.

A idade de sete anos constituía, em diversos contextos, um marco importante. A partir desse período, as crianças começavam progressivamente a participar de atividades e responsabilidades próprias da comunidade dos adultos.

Heywood observa que, quando as crianças atingiam uma idade em que já podiam sobreviver sem atenção constante de suas mães ou cuidadoras, geralmente entre os cinco e sete anos, passavam a integrar de forma mais ampla a comunidade. Nesse processo, podiam participar de jogos, atividades de trabalho e processos de aprendizagem relacionados à agricultura, à pecuária e ao artesanato.

Essa integração, contudo, não significava que a sociedade medieval deixasse de reconhecer diferenças entre crianças e adultos. A idade constituía um elemento importante da identidade individual, ainda que a linguagem utilizada para descrever as diferentes fases da vida nem sempre fosse precisa.

Um exemplo dessa dificuldade aparece no uso do termo *infans*. Segundo Deborah Youngs, citada por Heywood, o monge Magister Hildemar, no século IX, empregava o termo para descrever tanto crianças de aproximadamente três anos quanto jovens de quinze anos. Isso demonstra que as classificações etárias medievais não correspondiam necessariamente às categorias utilizadas pela sociedade contemporânea.

2.1 Infância, religião e moralidade

A religião desempenhava papel significativo na maneira como as crianças eram compreendidas na Europa Medieval.

Em ambientes monásticos, meninos e, em menor número, meninas que viviam em instituições religiosas estavam sujeitos a regimes disciplinares geralmente mais brandos do que aqueles aplicados a monges e freiras adultos.

Os penitenciais, livros destinados a orientar confessores utilizados entre os séculos VI e XII, estabeleciam diferenças entre crianças e adultos no tratamento dos pecados. Crianças com menos de sete anos eram consideradas incapazes de pecar e, portanto, não poderiam ser submetidas às mesmas punições aplicadas aos adultos.

Mesmo para crianças mais velhas, as penitências recomendadas eram geralmente mais leves. Essa diferenciação demonstra que a sociedade medieval reconhecia que a capacidade moral das crianças não era equivalente à dos adultos.

A visão religiosa sobre a infância, entretanto, não era inteiramente positiva. A concepção cristã medieval sobre a condição humana também produzia interpretações negativas sobre as crianças. Alguns autores descreviam a infância como o estágio mais baixo da vida humana, associado à fraqueza e à incapacidade.

Os próprios penitenciais mencionavam comportamentos considerados pecaminosos entre crianças, como roubo, delinquência sexual e excesso de fala. Meninas eram frequentemente representadas de maneira ainda mais negativa, sendo associadas à raiva, à teimosia, à preguiça e à astúcia.

Assim, a visão medieval sobre a infância era marcada por uma tensão entre a valorização da inocência infantil e a percepção da criança como um ser moralmente incompleto.

2.2 Proteção jurídica e saúde infantil

A diferenciação entre crianças e adultos também podia ser observada no campo jurídico. Códigos de leis medievais estabeleciam determinadas concessões para indivíduos considerados menores de idade.

Entre essas medidas estavam a proteção dos direitos de herança de órfãos e a possibilidade de afastar crianças submetidas a guardiões abusivos. Alguns códigos legais saxões também estabeleciam diferentes idades para o início da responsabilidade individual pelos próprios atos, variando entre dez, doze e, em casos excepcionais, quinze anos.

A medicina medieval também reconhecia necessidades específicas relacionadas à infância. Durante os primeiros séculos da Idade Média, parte dos conhecimentos médicos sobre crianças era baseada em textos anteriores, como os capítulos dedicados à infância na obra *Gynaecology*, de Sorano de Éfeso. A partir do século XI, o acesso a textos de origem grega e árabe contribuiu para ampliar o conhecimento sobre a saúde e as doenças infantis.

Dessa forma, a infância medieval apresentava uma série de características próprias: havia distinções jurídicas, médicas, religiosas e sociais entre crianças e adultos. Embora crianças mais velhas fossem gradualmente integradas ao mundo do trabalho e das responsabilidades, isso não significa que a sociedade medieval desconhecesse ou ignorasse a infância.

3. A infância na sociedade Maia

A análise da infância na sociedade Maia apresenta desafios diferentes daqueles encontrados no estudo da Europa Medieval, especialmente pela natureza das fontes disponíveis. Evidências arqueológicas e funerárias, entretanto, permitem identificar aspectos relevantes da posição ocupada pelas crianças na sociedade Maia.

Ardren, ao analisar dados funerários do período Clássico da civilização Maia, concluiu que as crianças não apenas eram visíveis na sociedade, mas também desempenhavam um papel importante na construção das relações familiares e sociais.

Um dos elementos identificados pela autora foi a participação das crianças em práticas de troca de presentes. Na sociedade Maia, presentes possuíam importância significativa, especialmente em ocasiões como casamentos e funerais. Muitas dessas trocas eram realizadas por mulheres.

A presença de cerâmicas associadas a esses rituais em sepultamentos infantis sugere que as crianças eram consideradas participantes relevantes dessas relações sociais. Dessa forma, sua presença não estava limitada ao ambiente doméstico, mas fazia parte de práticas que contribuíam para a construção e manutenção dos vínculos familiares.

As crianças também eram adornadas com objetos feitos de conchas. Esses objetos possuíam significado espiritual, uma vez que conchas, corais e esponjas eram associados ao mundo aquático e ao oceano, entendido como fonte da vida e local para onde as almas retornavam após a morte.

O uso desses adornos nas crianças pode indicar que elas eram percebidas como especialmente próximas do mundo espiritual. Essa proximidade conferia à infância uma dimensão religiosa particular dentro da sociedade Maia.

3.1 Crianças, espiritualidade e morte

A relação entre infância e espiritualidade aparece de maneira particularmente marcante nas práticas funerárias e sacrificiais.

Os sacrifícios humanos na sociedade Maia não possuíam necessariamente caráter punitivo. Em determinados contextos, eram entendidos como uma forma de tornar algo sagrado ou divino.

A descoberta de restos mortais de crianças pequenas depositados em urnas funerárias localizadas em importantes monumentos arquitetônicos pode indicar que os corpos infantis eram utilizados para atribuir caráter sagrado a determinados espaços.

Outra possibilidade interpretativa é que o sepultamento de crianças nas mesmas tumbas familiares destinadas aos adultos demonstrasse que elas eram compreendidas como ancestrais que poderiam ser venerados.

Essas evidências sugerem uma concepção de infância profundamente relacionada à espiritualidade. Diferentemente de interpretações que associam a infância exclusivamente à fragilidade ou à incapacidade, a sociedade Maia

parece ter atribuído às crianças uma proximidade especial com o mundo sobrenatural.

A infância, portanto, possuía uma posição ambígua: as crianças eram dependentes dos adultos, mas também poderiam ser consideradas portadoras de uma relação privilegiada com o mundo espiritual.

4. A infância no Japão Feudal

No Japão Feudal, a infância também era compreendida a partir de uma forte relação entre desenvolvimento individual, religião e organização comunitária.

Segundo Higgins, crianças com até aproximadamente sete anos eram consideradas próximas do mundo natural e espiritual. Essa concepção pode ter contribuído para lidar com a elevada mortalidade infantil, uma vez que a criança era entendida como pertencente, de certa maneira, a uma esfera diferente daquela dos adultos.

Após os sete anos, iniciava-se um processo mais intenso de formação. As crianças passavam a ser treinadas em técnicas, atividades e ofícios relacionados ao papel que deveriam desempenhar na sociedade.

A educação também introduzia os jovens nos princípios do confucionismo e do budismo. A formação confucionista enfatizava o reconhecimento da posição de cada indivíduo dentro da hierarquia social e a importância da comunicação e do respeito às relações estabelecidas.

A influência do budismo contribuía para apresentar às crianças a ideia de que o mundo terreno era transitório e que existia uma dimensão mais profunda e universal da existência.

A família tinha papel fundamental nesse processo. Segundo Itoh, citado por Higgins, os objetivos da educação infantil incluíam ensinar a boa comunicação, conscientizar as crianças sobre suas posições na hierarquia e desenvolver o respeito pelos demais membros da sociedade.

4.1 A criança e a comunidade

A cultura dos samurais, grupo dominante no Japão Feudal, exerceu influência significativa sobre a forma como as crianças eram educadas. Mesmo em diferentes classes sociais, a formação das crianças estava relacionada às necessidades da comunidade e às expectativas de seus superiores.

Crianças mais velhas podiam ser enviadas para viver com outras famílias, onde aprenderiam habilidades específicas ou contribuiriam para o estabelecimento de alianças sociais.

Relatos de missionários portugueses que estiveram no Japão durante o século XVI descrevem uma abordagem disciplinar que, segundo eles, contrastava com práticas observadas na Europa. Os pais japoneses raramente utilizariam castigos físicos, preferindo recorrer à razão e à persuasão.

Essa prática estaria relacionada à valorização da harmonia comunitária. Quando uma criança ultrapassava os limites estabelecidos, poderia ser afastada

temporariamente da casa ou até mesmo da aldeia, retornando somente quando demonstrasse disposição para respeitar as regras da comunidade.

Essa forma de disciplina evidencia que a educação infantil japonesa estava diretamente ligada à integração social. O objetivo não era apenas controlar o comportamento individual, mas garantir a manutenção da harmonia coletiva.

4.2 Amae, família e hierarquia

Um conceito importante para compreender a infância no Japão Feudal é o de *amae*, relacionado à dependência e ao vínculo da criança com sua mãe e sua comunidade.

A separação desses vínculos era considerada uma das maiores dificuldades que poderiam atingir uma criança. A família constituía, portanto, um espaço fundamental de proteção e formação.

A influência do budismo também contribuía para uma visão positiva das crianças, consideradas presentes celestiais que deveriam ser protegidos e desenvolvidos.

Ao mesmo tempo, a educação confucionista valorizava a competência, a excelência, a lealdade, a precisão, a harmonia e a perseverança. O objetivo era formar indivíduos capazes de desempenhar adequadamente suas funções dentro da ordem social.

Crianças mais velhas também recebiam responsabilidades relacionadas ao cuidado dos idosos, especialmente no caso do filho mais velho. Por outro lado, comportamentos excessivamente individualistas que prejudicassem a relação com a família poderiam resultar em consequências severas, incluindo a deserdação e a retirada do nome do indivíduo do registro familiar.

As crianças eram, assim, consideradas subordinadas às decisões dos pais e às necessidades da comunidade. Em determinados contextos, podiam ser vendidas em casamento ou em servidão.

A concepção japonesa de infância apresentava, portanto, uma combinação entre proteção e subordinação. A criança era considerada valiosa e digna de cuidado, mas sua autonomia individual permanecia limitada diante das necessidades familiares e comunitárias.

5. Aspectos comparativos

A análise da Europa Medieval, da sociedade Maia e do Japão Feudal permite identificar alguns elementos comuns nas diferentes concepções de infância.

Um primeiro aspecto é a existência de uma distinção entre os primeiros anos da vida e as etapas posteriores. A idade de aproximadamente sete anos aparece como um marco importante em diferentes sociedades. Na Europa Medieval, esse período correspondia a uma maior integração da criança na comunidade dos adultos. No Japão Feudal, marcava o início de uma formação mais sistemática. Embora o significado não fosse idêntico, a recorrência dessa idade sugere que a primeira infância constituía uma categoria reconhecível em diferentes contextos históricos.

Outro elemento comum é a percepção de que crianças não possuíam autonomia plena. A dependência poderia ser compreendida como consequência da fragilidade física, da imaturidade emocional ou da necessidade de formação. O significado dessa dependência, entretanto, variava.

Na Europa Medieval, a dependência infantil podia estar associada à incapacidade de compreender plenamente o pecado e à necessidade de proteção jurídica. No Japão Feudal, a dependência estava relacionada ao conceito de *amae* e à importância da família e da comunidade. Entre os Maias, a dependência coexistia com uma percepção de proximidade entre as crianças e o mundo espiritual.

A relação entre infância e religião também aparece nas três sociedades, embora de formas diferentes. Na Europa Medieval, a criança era frequentemente analisada a partir de conceitos cristãos de inocência, pecado e formação moral. No Japão, as tradições budistas e confucionistas influenciavam a educação e a integração comunitária. Entre os Maias, a relação das crianças com o mundo espiritual aparece de maneira particularmente intensa nas práticas funerárias e sacrificiais.

A educação constitui outro elemento central. Em todas as três sociedades, a formação das crianças estava ligada à preparação para assumir determinadas funções na comunidade.

Na Europa Medieval, crianças eram progressivamente integradas ao trabalho agrícola, artesanal e pecuário. No Japão Feudal, eram treinadas para desempenhar funções relacionadas à posição social e à manutenção da ordem hierárquica. Na sociedade Maia, as evidências disponíveis destacam principalmente a participação infantil nas relações familiares, sociais e religiosas.

Também é possível observar que a infância era influenciada pela posição social e pelo gênero. Na Europa Medieval, meninos e meninas podiam apresentar trajetórias distintas, especialmente conforme suas funções familiares e sociais. No Japão, as responsabilidades atribuídas às crianças estavam diretamente relacionadas à posição ocupada pela família. No caso Maia, as evidências analisadas permitem perceber a importância da participação das crianças nas relações familiares, embora não possibilitem reconstruir de forma abrangente as diferenças de gênero e classe.

6. Infância e mortalidade

Um aspecto que merece atenção na comparação entre essas sociedades é a relação entre infância e mortalidade.

A elevada mortalidade infantil foi uma realidade presente em diferentes sociedades históricas. Em alguns contextos, essa realidade parece ter influenciado as formas culturais de compreender as crianças.

No Japão Feudal, a proximidade atribuída às crianças com o mundo natural e espiritual pode ter funcionado como uma forma de interpretar a elevada mortalidade infantil. A criança era considerada um ser próximo ao mundo divino, cuja existência se encontrava entre diferentes esferas.

Entre os Maias, a associação entre crianças e espiritualidade também possuía consequências práticas, chegando ao extremo da utilização de crianças em sacrifícios e de seu sepultamento em espaços de importância religiosa.

Na Europa Medieval, embora a documentação analisada não permita estabelecer uma relação direta equivalente, a interpretação religiosa da infância também oferecia uma estrutura para compreender a vulnerabilidade e a mortalidade das crianças.

Assim, em diferentes sociedades, a fragilidade e a mortalidade infantil não apenas afetavam as famílias, mas também contribuíam para a construção de significados culturais sobre o que representava ser criança.

7. Considerações finais

A análise comparativa da Europa Medieval, da sociedade Maia e do Japão Feudal demonstra que diferentes sociedades desenvolveram concepções próprias de infância, relacionadas às suas estruturas familiares, religiosas e comunitárias.

Na Europa Medieval, a infância era reconhecida como uma fase específica da vida, marcada por limitações físicas e morais, mas também por formas diferenciadas de proteção jurídica, religiosa e médica. A partir de determinada idade, as crianças eram progressivamente integradas à comunidade dos adultos, participando de atividades de trabalho e aprendizagem.

Entre os Maias, as evidências arqueológicas analisadas demonstram que as crianças possuíam papel importante na construção das relações familiares e sociais. A associação entre infância e espiritualidade conferia aos jovens uma posição particular, evidenciada pelo uso de adornos simbólicos, práticas funerárias e sacrifícios.

No Japão Feudal, a infância era marcada inicialmente pela proximidade com o mundo natural e espiritual. Posteriormente, as crianças eram progressivamente introduzidas em uma estrutura educacional voltada à hierarquia, à harmonia e à manutenção da comunidade. A dependência da família, expressa pelo conceito de *amae*, coexistia com expectativas rigorosas sobre o comportamento e as responsabilidades dos jovens.

Apesar dessas diferenças, as três sociedades reconheciam que crianças eram diferentes dos adultos e que necessitavam de formas específicas de cuidado e formação. A idade de aproximadamente sete anos aparece como um marco relevante em mais de uma dessas culturas, enquanto a falta de autonomia constitui uma característica recorrente.

O que varia significativamente é a interpretação atribuída a essa condição. A dependência poderia ser vista como sinal de fraqueza, como na concepção medieval da incapacidade moral infantil; como uma etapa de formação para o trabalho e a vida comunitária; ou como uma característica que aproximava a criança do mundo espiritual, como observado entre os Maias e no Japão Feudal.

A comparação entre essas sociedades reforça, portanto, a necessidade de compreender a infância como uma experiência histórica plural. Não existe uma

única forma de ser criança ao longo da História. As diferentes sociedades definiram expectativas próprias sobre educação, comportamento, trabalho, religião e participação comunitária, projetando nas crianças os valores que consideravam necessários para a continuidade de suas culturas.

O estudo da infância constitui, dessa forma, uma importante ferramenta para compreender as próprias sociedades que a produziram. Ao analisar como diferentes povos educavam, protegiam, disciplinavam e interpretavam suas crianças, é possível identificar os princípios que organizavam suas comunidades e os modelos de indivíduo que pretendiam formar.

Referências

ARDREN, Traci. *Social Identities in the Classic Maya Northern Lowlands*. Austin: University of Texas Press, 2015.

HEYWOOD, Colin. *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge: Polity Press, 2018.

HIGGINS, M. *Childrearing in Japan from a Historical Perspective*. Yamaguchi: Yamaguchiken Ritsudaigaku Gakujutsu Joh, 2011.

LASCARIDES, V. C.; HINITZ, B. F. *History of Early Childhood Education*. New York: Falmer Press, 2000.

O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

PRISCILA GUIMARÃES CARNIETO ALVES

RESUMO

Este artigo discute o brincar como prática pedagógica no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, considerando a especificidade da Educação Infantil e a necessidade de reconhecer as crianças pequenas como sujeitos ativos, históricos e de direitos. O estudo tem como objetivo analisar de que modo as experiências lúdicas podem favorecer o desenvolvimento integral, contemplando aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais, comunicativos e culturais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre infância, desenvolvimento e ludicidade, bem como em documentos normativos brasileiros, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. A análise evidencia que brincar não deve ser compreendido como intervalo entre atividades consideradas pedagógicas, mas como uma forma própria de a criança pequena conhecer, experimentar, comunicar-se, estabelecer vínculos, expressar sentimentos, construir hipóteses e produzir cultura. Para que isso ocorra, o professor precisa organizar tempos, espaços, materiais e interações que garantam participação, exploração e segurança, sem transformar a brincadeira em exercício mecânico. Conclui-se que uma pedagogia comprometida com crianças de 0 a 3 anos deve integrar cuidado, educação, interação e brincadeira, respeitando ritmos individuais e valorizando a observação e a escuta como instrumentos de planejamento e avaliação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Desenvolvimento infantil. Prática pedagógica. Creche.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa um lugar fundamental na trajetória de desenvolvimento humano, especialmente porque os primeiros anos de vida constituem um período marcado por intensas descobertas, relações, aprendizagens e transformações. No contexto brasileiro, a creche atende crianças de até três anos e integra a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Essa concepção afasta a ideia de que a creche seja apenas um espaço de guarda e reforça sua responsabilidade educativa, sem desconsiderar que cuidado e educação são dimensões inseparáveis do trabalho com bebês e crianças pequenas.

Nesse cenário, o brincar assume importância central. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, enquanto a Base Nacional Comum Curricular reafirma esses dois elementos como estruturantes das experiências infantis (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018). Portanto, discutir o brincar na faixa etária de 0 a 3 anos significa refletir sobre uma prática que não

é acessória, recreativa ou secundária, mas que participa diretamente da maneira como as crianças conhecem o próprio corpo, estabelecem relações, exploram objetos e espaços, desenvolvem diferentes linguagens e atribuem sentidos às experiências cotidianas.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de fortalecer uma concepção de prática pedagógica que respeite as especificidades da primeira infância. Ainda é possível encontrar propostas que antecipam conteúdos formais, valorizam excessivamente fichas, exercícios e atividades dirigidas ou utilizam a brincadeira apenas como recompensa depois do que seria considerado o verdadeiro trabalho escolar. Para crianças pequenas, entretanto, a aprendizagem ocorre de maneira profundamente relacionada ao corpo, aos sentidos, às relações e à ação sobre o ambiente. A criança não aprende somente quando permanece sentada, observa uma explicação ou reproduz um modelo. Ela aprende quando toca, desloca, combina, repete, experimenta, imita, inventa, comunica-se e participa de situações significativas.

O objetivo geral deste artigo é analisar o brincar como prática pedagógica no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos. Como objetivos específicos, busca-se compreender as características do brincar na primeira infância; discutir suas relações com o desenvolvimento integral; identificar o papel do professor na organização de experiências lúdicas; refletir sobre espaços, materiais e interações; e apontar possibilidades para uma prática pedagógica que assegure às crianças pequenas o direito de brincar de diferentes formas e em diferentes contextos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Foram considerados estudos clássicos sobre desenvolvimento e brincadeira, contribuições de pesquisadores da área da infância e documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil. A análise procura articular fundamentos teóricos e implicações pedagógicas, compreendendo que a discussão sobre brincar exige superar tanto a visão espontaneísta, na qual o adulto não possui qualquer função pedagógica, quanto a visão excessivamente dirigida, na qual a criança apenas executa comandos previamente determinados.

A discussão parte, assim, de uma compreensão da criança pequena como sujeito competente para participar de seu processo de aprendizagem, ainda que necessite de adultos responsáveis por garantir condições de segurança, cuidado, escuta e ampliação de experiências. Brincar envolve liberdade, mas também envolve cultura, relações, materiais, ambientes e mediações. A qualidade da experiência lúdica depende, portanto, de escolhas pedagógicas conscientes. Ao professor cabe criar condições para que a criança tenha tempo para repetir e transformar ações, encontre desafios possíveis, conviva com outras crianças, explore diferentes objetos e linguagens e construa significados a partir do que vivencia.

2 O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Brincar é uma experiência profundamente ligada à infância, mas não pode ser compreendido como uma ação única ou uniforme. Para bebês e crianças bem pequenas, o brincar apresenta características próprias, relacionadas à exploração sensorial, ao movimento, à repetição, à descoberta de relações de causa e efeito, à imitação e à construção progressiva de formas simbólicas. A criança de poucos meses pode brincar ao acompanhar o movimento de um

objeto, esconder e procurar um rosto, produzir sons, bater dois objetos, manipular diferentes texturas ou repetir uma ação que provoca determinado efeito. Essas experiências, embora pareçam simples ao olhar adulto, envolvem atenção, memória, percepção, coordenação, comunicação e construção de hipóteses.

Kishimoto (2011) destaca que brinquedo, brincadeira e jogo são conceitos relacionados, mas não equivalentes. O brinquedo pode funcionar como suporte para a ação lúdica; a brincadeira envolve uma ação organizada por significados construídos pelos participantes; e o jogo apresenta formas mais estruturadas de regras e objetivos. Na faixa de 0 a 3 anos, essas fronteiras são especialmente flexíveis, porque muitas experiências lúdicas começam na exploração livre e gradualmente incorporam convenções sociais. Uma caixa pode inicialmente ser apenas um objeto para tocar e empurrar; depois pode transformar-se em esconderijo, carro, casa ou recipiente de objetos, conforme a imaginação e as interações ampliam os sentidos atribuídos a ela.

A repetição é outra característica importante do brincar na primeira infância. Adultos podem interpretar como falta de novidade o fato de a criança solicitar repetidamente determinada música, história ou brincadeira. Entretanto, repetir permite antecipar acontecimentos, perceber regularidades, aperfeiçoar movimentos e experimentar pequenas variações. Quando um bebê derruba um objeto e o adulto o devolve diversas vezes, não se trata apenas de uma ação repetitiva. A criança está investigando permanência, distância, som, movimento e resposta do outro. Quando uma criança pequena encaixa e desencaixa peças, abre e fecha recipientes ou transporta objetos de um lugar para outro, está construindo conhecimentos por meio da ação.

Vygotsky (2007) contribui para compreender que o desenvolvimento ocorre em processos sociais e culturais, nos quais a criança se apropria de significados construídos historicamente. A brincadeira, nesse sentido, constitui uma possibilidade privilegiada de participação cultural. Mesmo antes de dominar plenamente a linguagem verbal, a criança participa de práticas sociais por meio de gestos, olhares, expressões corporais, vocalizações e imitações. O adulto que brinca de esconder o rosto, por exemplo, não está apenas distraindo o bebê: está construindo uma situação compartilhada, com alternância, expectativa, surpresa, comunicação e vínculo.

Wallon (2007), ao enfatizar a integração entre emoção, movimento e inteligência, também oferece elementos para compreender a relevância do brincar corporal. Para crianças pequenas, correr, balançar, rolar, subir, descer, transportar, empurrar e dançar são formas de conhecer o próprio corpo e o espaço. A dimensão motora não pode ser separada da dimensão afetiva ou cognitiva. Uma criança que se movimenta para alcançar um objeto desejado mobiliza intenção, percepção espacial, equilíbrio, coordenação e confiança. Da mesma maneira, a criança que observa outra realizando uma ação pode experimentar, imitar e construir novas possibilidades.

Desse modo, brincar na primeira infância não significa oferecer brinquedos em grande quantidade. A qualidade está relacionada à possibilidade de a criança agir sobre materiais variados, fazer escolhas, repetir experiências, interagir com outras pessoas e atribuir sentidos próprios às ações. Um ambiente rico não é necessariamente um ambiente repleto de objetos industrializados; pode ser um espaço organizado com materiais simples, seguros, diversificados

e acessíveis, no qual o professor observa as iniciativas infantis e intervém quando necessário para ampliar as possibilidades de exploração.

3 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

A compreensão do desenvolvimento infantil precisa superar modelos fragmentados que dividem a criança em áreas isoladas. Embora seja possível analisar dimensões motoras, cognitivas, afetivas, sociais e linguísticas, na experiência cotidiana elas aparecem integradas. Uma criança que brinca com água, por exemplo, utiliza movimentos para encher e esvaziar recipientes, percebe diferenças de quantidade, experimenta relações de causa e efeito, comunica descobertas, observa a reação dos colegas e lida com emoções diante de resultados inesperados. A situação lúdica constitui, portanto, um contexto complexo de aprendizagem.

A legislação educacional brasileira define a Educação Infantil como etapa destinada ao desenvolvimento integral. Essa formulação é particularmente relevante para crianças de 0 a 3 anos, porque evita reduzir o trabalho pedagógico à preparação para o Ensino Fundamental. Na creche, não se trata de antecipar conteúdos escolares, mas de ampliar experiências e garantir direitos de aprendizagem. A BNCC organiza essas experiências a partir de direitos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, indicando que a criança deve ocupar posição ativa nas situações educativas (BRASIL, 2018).

No desenvolvimento motor, o brincar oferece oportunidades para movimentos amplos e refinados. Rolar, engatinhar, caminhar, correr, saltar, equilibrar-se e transportar objetos contribuem para a construção da coordenação e da consciência corporal. Manipular massinha, encaixes grandes, tecidos, papéis, recipientes e materiais naturais favorece movimentos de preensão, soltura, encaixe, empilhamento e transferência. O professor precisa observar as possibilidades individuais, evitando comparar crianças de forma rígida ou exigir desempenhos para os quais ainda não estejam preparadas.

No desenvolvimento cognitivo, a brincadeira cria situações nas quais a criança formula hipóteses e verifica consequências. Ao colocar objetos dentro de uma caixa, retirar, organizar, agrupar ou comparar, a criança constrói noções relacionadas a permanência, tamanho, espaço, quantidade, sequência e transformação. Piaget (1975) mostrou a importância da ação na construção do conhecimento, especialmente nos primeiros anos de vida. Ainda que suas formulações devam ser lidas em diálogo com abordagens contemporâneas, sua contribuição ajuda a perceber que o conhecimento infantil não nasce apenas da transmissão verbal, mas também da atividade da criança sobre o mundo.

Na dimensão afetiva, brincar permite experimentar segurança, prazer, frustração, expectativa e superação. Crianças pequenas necessitam de relações estáveis e responsivas para explorar o ambiente. Winnicott (1975) associa o brincar à experiência de criatividade e à construção de um espaço potencial no qual a criança pode transitar entre realidade interna e mundo compartilhado. Em uma instituição de Educação Infantil, a disponibilidade emocional do adulto é, portanto, componente importante do ambiente lúdico. Não basta oferecer materiais; é preciso que a criança se sinta acolhida e reconhecida.

No desenvolvimento social e comunicativo, as brincadeiras criam oportunidades para observar o outro, esperar, imitar, negociar e compartilhar atenção. Crianças de 0 a 3 anos ainda estão construindo formas complexas de interação e, por isso, conflitos por objetos, aproximações corporais e disputas

por atenção fazem parte do cotidiano. O papel do professor não é eliminar toda situação de conflito, mas ajudar as crianças a construir formas progressivamente mais elaboradas de comunicação e convivência. A brincadeira coletiva, acompanhada por um adulto sensível, pode tornar-se um contexto privilegiado para esse aprendizado.

4 O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerar o brincar como prática pedagógica significa reconhecer que a ação lúdica pode ser intencionalmente favorecida pelo professor sem perder sua característica de experiência significativa para a criança. A intencionalidade pedagógica não exige controlar cada movimento ou determinar previamente o resultado. Ao contrário, envolve pensar por que determinada experiência é oferecida, quais materiais estarão disponíveis, como o espaço será organizado, quais interações podem ocorrer e como o professor poderá acompanhar as iniciativas infantis.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010). Essa orientação possui implicações concretas. Se a brincadeira é eixo estruturante, ela precisa aparecer no cotidiano e não somente em momentos residuais. Deve estar presente em propostas de exploração, nos ambientes externos, nas transições, nas experiências com música e movimento, nas histórias, nos cuidados e nas interações entre crianças. O planejamento precisa reservar tempo suficiente para que a ação lúdica aconteça sem interrupções constantes.

A intencionalidade do professor também se manifesta na seleção de materiais. Para bebês, objetos de diferentes texturas, pesos, sons, temperaturas e possibilidades de manipulação podem ampliar a exploração sensorial. Para crianças bem pequenas, recipientes, caixas, tecidos, blocos, elementos naturais e objetos do cotidiano podem sustentar ações de transportar, esconder, empilhar, encaixar, organizar e representar. O documento do Ministério da Educação sobre brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil chama atenção para critérios de segurança, diversidade, durabilidade e adequação dos materiais (BRASIL, 2012).

A escolha dos materiais deve considerar, ainda, a diversidade cultural e social. Bonecas com diferentes características, livros com representações plurais, músicas variadas, objetos que fazem parte de diferentes contextos familiares e materiais produzidos pelas próprias crianças contribuem para que o ambiente não apresente uma única forma de viver, brincar ou constituir família. A prática pedagógica pode utilizar o brincar para combater estereótipos e ampliar repertórios, sempre respeitando a idade e a capacidade de compreensão das crianças pequenas.

Outro aspecto fundamental é a não transformação de toda brincadeira em atividade com produto obrigatório. Quando o professor determina que toda experiência deve resultar em uma produção igual para todas as crianças, reduz as possibilidades de criação. A pintura, por exemplo, pode ser oferecida como exploração de cores, marcas, gestos e superfícies, sem a necessidade de que todas as crianças produzam a mesma figura. Do mesmo modo, uma brincadeira de construção pode não precisar resultar em um objeto final específico. O valor pedagógico está também no processo, nas decisões e nas descobertas que ocorrem enquanto a criança brinca.

Planejar o brincar, portanto, significa planejar condições e não apenas tarefas. O professor organiza o ambiente, antecipa riscos, disponibiliza materiais, observa, documenta e intervém quando necessário. Essa atuação exige conhecimento sobre desenvolvimento infantil e capacidade de interpretar sinais comunicativos. Uma criança que abandona rapidamente uma proposta pode estar demonstrando que o desafio é inadequado, que necessita de outra forma de participação ou que o ambiente não está suficientemente convidativo. A observação transforma-se, assim, em instrumento para reorganizar o planejamento.

5 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

A presença do professor é indispensável no brincar pedagógico, especialmente quando se trata de crianças de 0 a 3 anos. Mediar não significa brincar pela criança, antecipar todas as respostas ou dirigir permanentemente suas ações. Significa estar disponível para acompanhar, interpretar, sustentar e ampliar experiências. O adulto pode participar de uma brincadeira iniciada pela criança, introduzir um novo objeto, nomear uma ação, fazer uma pergunta simples, imitar um gesto, cantar uma música ou reorganizar o espaço para possibilitar novas explorações.

A qualidade da mediação depende da capacidade de observar antes de intervir. Em vez de interromper uma exploração para mostrar imediatamente “como se faz”, o professor pode acompanhar o que a criança está tentando realizar. Se uma criança empilha objetos e a construção cai, o adulto pode reconhecer o acontecimento e oferecer condições para que ela tente novamente, talvez disponibilizando objetos de tamanhos diferentes. Assim, a intervenção amplia a experiência sem retirar da criança a autoria da ação.

Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem acontece em relações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Vygotsky (2007) ressalta o papel do outro no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na primeira infância, a mediação ocorre muitas vezes por meio de gestos, entonações, expressões faciais e ações compartilhadas. O professor que acompanha uma brincadeira de esconder objetos, por exemplo, pode utilizar palavras relacionadas a dentro, fora, perto, longe, apareceu e sumiu, enriquecendo o repertório linguístico sem transformar a situação em uma aula formal.

O professor também precisa reconhecer que a participação das crianças pode ocorrer de diferentes maneiras. Um bebê pode observar por alguns minutos antes de tocar em um material. Outra criança pode preferir explorar individualmente antes de aproximar-se do grupo. Algumas crianças repetem intensamente determinada ação, enquanto outras circulam entre propostas. Respeitar essas diferenças não significa deixar de propor desafios, mas compreender que desenvolvimento e participação não acontecem de modo idêntico para todos. O planejamento deve ser suficientemente flexível para acolher diferentes ritmos.

A mediação inclui a organização das relações entre as crianças. Em situações de disputa, o professor pode ajudar a nomear desejos, oferecer alternativas, estabelecer limites e construir possibilidades de turnos. Para crianças bem pequenas, expressões simples e ações concretas são mais eficazes do que longas explicações abstratas. A intervenção pode ser: “Você quer o caminhão. Agora ele está com o colega. Vamos esperar e depois você

usa", acompanhada da presença do adulto. Com o tempo, essas experiências contribuem para a construção de formas sociais de autorregulação.

Outra dimensão do trabalho docente é documentar o brincar. Registros escritos, fotografias institucionais, portfólios e anotações de observação podem mostrar progressos que não aparecem em atividades padronizadas. O professor pode registrar como uma criança passou de manipular um objeto para combiná-lo com outros, como ampliou o repertório de palavras durante uma brincadeira ou como passou a aproximar-se de colegas. Esses registros apoiam o planejamento e tornam visível a aprendizagem construída no cotidiano, evitando avaliações baseadas apenas em produtos finais.

6 ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS PARA BRINCAR

O ambiente da creche comunica concepções sobre criança e aprendizagem. Um espaço no qual os materiais ficam inacessíveis e os móveis impedem a movimentação tende a restringir a autonomia. Já um ambiente organizado, seguro e acessível convida à exploração. Para crianças de 0 a 3 anos, a organização espacial precisa considerar dimensões corporais, possibilidades de deslocamento, visibilidade do adulto e condições para que diferentes experiências ocorram simultaneamente.

Os espaços podem ser organizados em pequenos contextos de exploração, sem necessariamente criar cantos rígidos. Uma área pode favorecer construções; outra pode conter livros e objetos para manuseio; outra pode permitir experiências corporais; e o espaço externo pode oferecer terra, água, areia, folhas, pedras grandes, troncos seguros e outros elementos naturais. A diversidade de ambientes amplia as possibilidades de ação e evita que o brincar fique restrito a mesas e brinquedos padronizados.

O tempo também constitui elemento pedagógico. Crianças pequenas precisam de tempo para compreender uma proposta, repetir ações e desenvolver uma brincadeira. Quando a rotina apresenta mudanças muito rápidas, a criança pode não conseguir aprofundar a exploração. Barbosa (2006) chama atenção para a importância das rotinas na Educação Infantil e para a necessidade de que sua organização não transforme o cotidiano em sequência rígida de tarefas. Uma rotina de qualidade combina previsibilidade, segurança e flexibilidade.

Materiais não estruturados podem assumir papel importante. Caixas, rolos de papelão, tecidos, potes, colheres de madeira, tampas grandes, cestos e elementos naturais podem oferecer múltiplas possibilidades. O valor pedagógico não está no baixo custo, mas na abertura para diferentes usos. Uma caixa pode ser empilhada, transportada, preenchida, esvaziada, escondida ou transformada simbolicamente. Quanto menos determinada for a função do objeto, maior pode ser a possibilidade de apropriação criativa, desde que sejam observados critérios de segurança.

A segurança é condição indispensável para a exploração. Bebês colocam objetos na boca, crianças pequenas podem correr, subir e testar limites. Por isso, o professor precisa avaliar tamanho, resistência, materiais, superfícies, possibilidade de engolimento, partes soltas e estabilidade. Segurança, contudo, não deve ser confundida com proibição permanente de desafios. O ambiente precisa permitir riscos calculados e adequados à idade, como caminhar sobre diferentes superfícies ou transportar objetos leves, sempre com supervisão.

A organização do espaço também pode favorecer interações entre crianças. Pequenos agrupamentos possibilitam que elas se observem e

aprendam umas com as outras. O professor pode evitar a distribuição de brinquedos apenas um por criança, criando situações nas quais seja possível compartilhar materiais. Ao mesmo tempo, precisa reconhecer que crianças pequenas ainda estão desenvolvendo capacidade de esperar e compartilhar. O ambiente deve oferecer quantidade suficiente de materiais para reduzir disputas desnecessárias, mas sem impedir experiências de negociação e convivência.

7 BRINCADEIRAS E APRENDIZAGENS NOS DIFERENTES CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

A BNCC organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências: “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” (BRASIL, 2018). Essa organização não propõe disciplinas para a creche, mas contextos nos quais as experiências infantis podem ser compreendidas de maneira integrada. O brincar atravessa todos esses campos.

No campo “O eu, o outro e o nós”, as brincadeiras de imitação, cuidado, esconder e encontrar, rodas de música e jogos de interação favorecem a construção de vínculos e identidades. Uma brincadeira simples de imitar expressões faciais pode envolver reconhecimento do outro, atenção compartilhada e percepção das próprias ações. Brincadeiras de cuidar de bonecos ou animais de brinquedo também podem aproximar as crianças de práticas sociais observadas em seus contextos, possibilitando representar ações de alimentar, ninar, transportar e proteger.

No campo “Corpo, gestos e movimentos”, experiências com dança, circuitos simples, deslocamentos, bolas, tecidos, caixas e obstáculos baixos favorecem consciência corporal e exploração do espaço. O professor pode variar velocidades, ritmos e formas de deslocamento. Para bebês, deitar em diferentes superfícies, alcançar objetos, rolar e deslocar-se em direção a pessoas conhecidas são experiências relevantes. Para crianças de 1 a 3 anos, correr, saltar, subir e descer com apoio, empurrar e transportar ampliam as possibilidades de ação.

No campo “Traços, sons, cores e formas”, o brincar pode envolver música, exploração sonora, pintura, desenho, modelagem e manipulação de diferentes materiais. Crianças pequenas não precisam receber modelos prontos para produzir. Ao bater objetos, experimentar sons, movimentar fitas, espalhar tinta ou pressionar massinha, estão construindo relações entre gesto e efeito. O professor pode valorizar essas marcas e produções como formas de expressão, evitando antecipar uma estética adulta para aquilo que deve ser produzido.

No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, histórias, cantigas, parlendas, jogos de nomeação, brincadeiras com sons e dramatizações simples ampliam experiências de linguagem. Mesmo bebês participam quando o adulto canta, conversa, repete sons e responde aos balbucios. Para crianças bem pequenas, livros podem ser explorados não apenas para ouvir uma leitura integral, mas também para apontar imagens, nomear personagens, repetir trechos, imitar sons e construir narrativas próprias. A imaginação começa a aparecer em situações de faz de conta, inicialmente muito próximas das ações observadas no cotidiano.

No campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, brincadeiras de encher e esvaziar, empilhar, separar, transportar, comparar,

misturar e observar transformações são especialmente significativas. A criança aprende conceitos iniciais ao agir sobre objetos e materiais. Uma experiência com água, por exemplo, pode envolver volume, peso, temperatura, fluxo, velocidade e permanência. Cabe ao professor organizar situações seguras e conversar sobre o que está acontecendo, sem transformar toda experiência em avaliação formal de respostas corretas.

8 INTERAÇÕES, AFETIVIDADE E LINGUAGEM NO BRINCAR

O brincar é inseparável das interações. O documento do Ministério da Educação sobre brinquedos e brincadeiras destaca a importância das interações da criança com professores, outras crianças e objetos (BRASIL, 2012). Na faixa de 0 a 3 anos, essa dimensão é especialmente evidente, porque muitas brincadeiras dependem da presença do outro. O adulto esconde o rosto, a criança reage; o professor canta, o bebê movimenta o corpo; uma criança empurra um objeto, outra observa e imita. Nessas situações, a aprendizagem emerge do encontro.

A afetividade não é um complemento da prática pedagógica. Ela participa da maneira como a criança se dispõe a explorar. Uma criança que encontra um adulto atento, que responde aos seus sinais e reconhece suas iniciativas, tende a construir maior segurança para afastar-se gradualmente e investigar o ambiente. A autonomia, nesse sentido, não significa ausência do adulto, mas possibilidade de agir apoiada por relações de confiança.

As brincadeiras de interação face a face possuem grande valor para bebês. Esconder e aparecer, imitar expressões, cantar com gestos, brincar com as mãos, repetir sons e movimentar objetos diante da criança são experiências que constroem turnos comunicativos. A criança aprende que sua ação produz resposta no outro. Esse princípio é importante para o desenvolvimento da comunicação, porque a linguagem começa antes da fala convencional, na troca de olhares, gestos, vocalizações, expressões e movimentos.

Para crianças bem pequenas, as brincadeiras simbólicas também ampliam a linguagem. Ao colocar uma boneca para dormir, empurrar um carrinho ou preparar uma comida imaginária, a criança retoma situações do cotidiano e reorganiza suas experiências. O professor pode acompanhar sem transformar o faz de conta em interrogatório. Em vez de perguntar repetidamente “que cor é essa?” ou “o que é isso?”, pode entrar na brincadeira e produzir linguagem contextualizada: “O bebê está com sono. Vamos colocar a manta? Depois podemos levar o bebê para passear.”

As emoções também podem ser trabalhadas por meio do brincar. Histórias, bonecos, dramatizações e jogos de imitação permitem representar situações de alegria, medo, tristeza, espera e frustração. Para crianças pequenas, nomear emoções durante situações reais e lúdicas ajuda a construir gradualmente recursos de autorregulação. Isso não significa exigir que uma criança pequena controle imediatamente suas reações, mas oferecer modelos de reconhecimento e estratégias de acolhimento.

A interação entre pares merece atenção especial. Bebês podem observar uns aos outros, tocar, imitar e aproximar-se, ainda que não participem de brincadeiras cooperativas no sentido mais elaborado. À medida que crescem, as crianças passam a compartilhar objetivos por períodos maiores, mas ainda necessitam de mediação. O professor pode criar experiências em duplas e pequenos grupos, oferecendo materiais que favoreçam ações conjuntas, como

transportar uma caixa, puxar um tecido ou construir uma torre. Assim, a convivência torna-se parte do processo de aprendizagem.

9 PLANEJAMENTO, OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DO BRINCAR

Planejar experiências lúdicas exige considerar as características do grupo e os percursos individuais. O professor pode iniciar o planejamento a partir de perguntas: O que as crianças estão demonstrando interesse em explorar? Quais ações aparecem com frequência? Que novos materiais poderiam ampliar essas ações? Como o espaço pode favorecer deslocamentos e interações? Que experiências precisam ser retomadas? Essas questões deslocam o planejamento de uma lista fixa de atividades para um processo contínuo de observação e reorganização.

A observação é fundamental porque crianças pequenas nem sempre expressam verbalmente aquilo que sabem ou desejam. Uma criança pode demonstrar compreensão ao escolher determinado objeto, antecipar uma parte de uma música, repetir uma sequência de ações ou procurar um brinquedo que foi escondido. O professor precisa estar atento a esses sinais. Avaliar na Educação Infantil não significa classificar crianças, mas acompanhar processos e utilizar informações para organizar novas experiências, conforme orientam os documentos curriculares.

Os registros podem assumir diferentes formatos. Anotações breves após uma experiência, fotografias institucionais, portfólios, mapas de interesses e relatos de situações significativas ajudam a acompanhar trajetórias. Um registro de qualidade não precisa descrever apenas o que a criança fez; pode registrar hipóteses sobre o significado da ação e indicar possibilidades de continuidade. Por exemplo, em vez de escrever apenas “brincou com blocos”, o professor pode registrar que a criança empilhou quatro peças, observou a queda, tentou novamente e chamou um colega para observar.

A avaliação também precisa considerar o contexto. Se uma criança não participa de determinada brincadeira, é necessário perguntar se o material estava acessível, se o tempo foi suficiente, se havia excesso de estímulos, se a proposta correspondia ao interesse do grupo ou se alguma interação estava dificultando a participação. A responsabilidade pedagógica não deve ser colocada exclusivamente sobre a criança. O ambiente e as escolhas adultas também precisam ser avaliados.

A documentação pode contribuir para o diálogo com as famílias. Em vez de apresentar somente produtos, a instituição pode compartilhar processos de aprendizagem, explicando o que as crianças investigaram e quais competências foram mobilizadas. Isso ajuda a combater a visão de que brincar é “não fazer nada” e mostra que experiências aparentemente simples possuem intencionalidade educativa. Ao mesmo tempo, é importante respeitar a privacidade das crianças e seguir as regras institucionais para uso de imagens e registros.

Um planejamento comprometido com o brincar precisa ainda garantir equilíbrio entre experiências iniciadas pelo professor e brincadeiras espontâneas. Crianças pequenas necessitam de oportunidades para escolher, explorar e inventar, mas também se beneficiam de propostas intencionalmente organizadas que ampliem repertórios. A qualidade está na articulação entre essas dimensões. O professor não abandona o planejamento em nome da

espontaneidade, nem controla a brincadeira em nome de objetivos pedagógicos estreitos.

10 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PEDAGOGIA DO BRINCAR

Embora o brincar seja reconhecido pelos documentos oficiais como elemento central da Educação Infantil, sua concretização no cotidiano apresenta desafios. Um deles é a persistência de concepções escolarizantes que valorizam atividades com produto, exercícios gráficos e antecipação de conteúdos. Quando essas práticas ocupam grande parte da rotina de crianças pequenas, diminuem o tempo destinado à exploração corporal, às interações e às brincadeiras. Superar esse cenário exige formação docente e revisão das concepções sobre aprendizagem.

Outro desafio é compreender que brincar não significa ausência de intencionalidade. Em alguns contextos, a defesa do brincar pode ser interpretada como deixar as crianças sozinhas com brinquedos. Isso também empobrece a experiência. A presença do professor é necessária para garantir segurança, observar, participar, ampliar repertórios e construir condições para que todas as crianças tenham acesso às experiências. A mediação, entretanto, deve preservar espaço para iniciativa e criação.

A falta ou inadequação de materiais constitui outro obstáculo, mas não deve ser confundida com necessidade de grandes investimentos. É possível construir ambientes ricos com materiais simples, desde que sejam variados, seguros e organizados de modo acessível. A equipe pode produzir recursos com participação das famílias e da comunidade, reutilizar materiais adequados e valorizar elementos naturais. O essencial é que os objetos ofereçam possibilidades de ação e não apenas decoração.

Também existem desafios relacionados ao espaço físico. Instituições pequenas podem precisar adaptar ambientes, reorganizar móveis e utilizar áreas externas de forma planejada. A organização pode ocorrer por períodos do dia, permitindo que diferentes grupos utilizem determinados espaços. O planejamento coletivo da equipe é importante para evitar que limitações físicas resultem em restrição permanente do movimento e da exploração.

A diversidade das crianças exige ainda práticas inclusivas. Uma experiência lúdica deve prever diferentes formas de participação para crianças com características, ritmos e necessidades diversas. O professor pode adaptar tamanho de materiais, posicionamento, tempo de exploração, apoio físico e formas de comunicação, sem retirar da criança a possibilidade de escolha. Inclusão não é criar uma brincadeira paralela, mas transformar o ambiente para que todas possam participar do contexto comum.

Outro ponto relevante é a relação com as famílias. Algumas famílias podem esperar da creche atividades mais tradicionais por entenderem que o aprendizado precisa ser visível em folhas e cadernos. A instituição pode explicar, por meio de reuniões, registros e documentação pedagógica, o que as crianças aprendem enquanto brincam. Essa aproximação fortalece uma visão compartilhada de infância e ajuda a valorizar experiências que nem sempre resultam em produtos concretos.

Diante desses desafios, a formação continuada aparece como estratégia essencial. Estudar desenvolvimento infantil, observar práticas, discutir registros e planejar coletivamente permite que os profissionais ampliem sua capacidade de interpretar o brincar. A reflexão sobre a prática ajuda a identificar situações

em que a intervenção adulta está excessiva, propostas pouco desafiadoras, materiais inadequados ou tempos insuficientes. Uma pedagogia do brincar é construída continuamente, por meio de observação, estudo, experimentação e avaliação do cotidiano.

11 POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

As possibilidades de brincar são numerosas e podem ser organizadas sem transformar o cotidiano em um conjunto rígido de atividades. Para bebês, experiências de interação corporal, como esconder e encontrar objetos, brincar com tecidos, acompanhar músicas com gestos, explorar espelhos seguros e manipular objetos de diferentes texturas podem favorecer atenção, percepção, comunicação e movimento. O professor pode repetir essas experiências durante diferentes dias, introduzindo pequenas variações conforme observa os interesses das crianças.

Experiências com caixas e recipientes são especialmente versáteis. Bebês podem colocar e retirar objetos grandes, explorar tampas, observar desaparecimentos e reaparecimentos e perceber diferenças de peso e tamanho. Crianças de 1 a 3 anos podem transportar recipientes, organizar objetos, construir esconderijos e representar situações do cotidiano. O professor pode ampliar a proposta com palavras relacionadas a dentro, fora, cheio, vazio, grande, pequeno, perto e longe, respeitando o nível de desenvolvimento linguístico do grupo.

Brincadeiras com água podem envolver exploração sensorial e investigação. Em condições adequadas de segurança, recipientes grandes, esponjas, conchas largas e objetos que boiem ou afundem permitem experimentar transferência, pressão, fluxo e transformação. A experiência pode ser realizada em pequenos grupos, com supervisão constante. O professor observa as ações e pode comentar o que acontece, sem exigir respostas corretas. A aprendizagem nasce da relação entre ação, percepção e reflexão compartilhada.

No espaço externo, o contato com elementos naturais amplia o repertório de experiências. Folhas, gravetos grandes, sementes adequadas, pedras de tamanho seguro, terra e areia podem ser explorados por meio de observação, transporte, agrupamento e criação. Para crianças pequenas, caminhar sobre superfícies diferentes, procurar elementos e encher recipientes são experiências que integram corpo, pensamento e linguagem. A natureza também oferece transformações que não precisam ser produzidas artificialmente, como vento, sombra, chuva e mudanças de luz.

As músicas e histórias constituem recursos importantes. Cantigas com gestos favorecem antecipação e participação; histórias repetitivas permitem que as crianças reconheçam personagens e trechos; livros de imagens possibilitam apontar, nomear e criar narrativas. O professor pode contar a mesma história em diferentes momentos e observar como as crianças passam a antecipar acontecimentos. A repetição, nesse caso, não representa pobreza de repertório, mas aprofundamento da experiência.

O faz de conta pode surgir de maneira gradual. Inicialmente, a criança imita ações observadas no cotidiano, como dar comida a uma boneca ou falar ao telefone. Depois, começa a combinar ações e objetos, construindo pequenas sequências. O professor pode oferecer materiais que favoreçam essas

representações, como panelinhas, tecidos, bonecos, caixas, telefones de brinquedo e objetos simbólicos. É importante não impor um roteiro fechado. A riqueza do faz de conta está justamente na possibilidade de transformar a realidade e criar novos significados.

Essas experiências não precisam ser aplicadas como receitas. O princípio pedagógico é oferecer contextos nos quais a criança possa agir, repetir, escolher, interagir e transformar. O professor observa o que emerge e reorganiza a proposta. Uma atividade inicialmente pensada para exploração de sons pode transformar-se em dança; uma brincadeira com caixas pode tornar-se construção de uma casa; uma história pode gerar uma brincadeira de esconder. A flexibilidade é parte da qualidade pedagógica do brincar.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite afirmar que o brincar constitui uma dimensão essencial da prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos. Longe de representar apenas um momento de entretenimento, a brincadeira possibilita que bebês e crianças pequenas explorem o mundo, conheçam o próprio corpo, construam relações, desenvolvam diferentes linguagens, expressem emoções, formulem hipóteses e participem de práticas culturais. Por isso, garantir o direito de brincar significa garantir condições concretas para o desenvolvimento integral.

Os documentos que orientam a Educação Infantil brasileira oferecem respaldo para essa compreensão ao estabelecerem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes e ao reconhecerem direitos de aprendizagem relacionados a conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018). A creche, portanto, precisa organizar seu currículo de modo coerente com essas orientações, evitando práticas que reduzam a infância a uma preparação antecipada para etapas posteriores.

O professor ocupa papel decisivo nesse processo. Sua função não é controlar a brincadeira nem retirar dela toda intencionalidade, mas criar condições para que experiências significativas aconteçam. Isso envolve organizar espaços acessíveis, selecionar materiais seguros e diversificados, garantir tempo suficiente, observar as crianças, participar de suas iniciativas e realizar intervenções que ampliem possibilidades. A intencionalidade pedagógica se manifesta, sobretudo, na qualidade do ambiente e das relações construídas.

Também se evidencia a necessidade de considerar que crianças de 0 a 3 anos apresentam diferentes ritmos e formas de participação. Uma pedagogia do brincar deve ser sensível às singularidades, sem transformar diferenças em déficits. O acompanhamento por meio da observação e da documentação permite compreender processos e planejar novas experiências. Avaliar significa acompanhar trajetórias, reconhecer conquistas e reorganizar contextos, e não classificar crianças segundo padrões rígidos.

Outro aspecto central é a integração entre cuidado e educação. Alimentação, higiene, descanso, acolhimento e momentos de transição também podem constituir experiências de interação, linguagem e autonomia. Uma prática pedagógica coerente não separa artificialmente os momentos “de cuidar” dos

momentos “de ensinar”. Com crianças pequenas, educar acontece nas relações cotidianas e inclui o modo como o adulto toca, conversa, espera, responde, oferece escolhas e organiza o ambiente.

Conclui-se, portanto, que valorizar o brincar exige uma mudança de olhar sobre a própria infância. Bebês e crianças pequenas não são sujeitos que precisam apenas esperar para aprender no futuro; são sujeitos que aprendem desde o presente, por meio do corpo, das relações, das emoções, da exploração e da participação cultural. Reconhecer essa condição implica assegurar tempos e espaços nos quais possam brincar de diferentes formas, com diferentes parceiros e materiais. Implica também investir na formação dos profissionais e na construção de uma cultura institucional que reconheça a brincadeira como direito e como fundamento do trabalho pedagógico.

Assim, o brincar como prática pedagógica não deve ser entendido como uma técnica isolada, mas como uma concepção de Educação Infantil. Trata-se de organizar o cotidiano para que a criança tenha oportunidades reais de agir e produzir sentidos, contando com adultos que observem, acolham e ampliem suas experiências. Quando isso acontece, a brincadeira deixa de ocupar um lugar secundário e passa a constituir um dos principais caminhos pelos quais a criança pequena conhece a si mesma, o outro e o mundo.

REFERÊNCIAS

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2012.

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

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE INOVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

PRISCILA RIBEIRO ARMANDO[6]

Resumo
As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm impactado significativamente diversos setores da sociedade, incluindo a educação. A incorporação das tecnologias digitais ao ambiente escolar tem promovido mudanças nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento, exigindo dos educadores novas competências e metodologias pedagógicas. Nesse contexto, as tecnologias digitais configuram-se como importantes ferramentas de inovação no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a ampliação do acesso à informação, a personalização do ensino e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o século XXI. O presente estudo tem como objetivo analisar a utilização das tecnologias digitais no contexto educacional, destacando seus benefícios, desafios e contribuições para a inovação pedagógica. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em obras de autores que discutem tecnologia educacional, inovação pedagógica e metodologias de ensino. Os resultados apontam que, quando utilizadas de forma planejada e integrada aos objetivos educacionais, as tecnologias digitais podem potencializar a aprendizagem, estimular a participação dos estudantes e favorecer a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Educação; Inovação Pedagógica; Ensino-Aprendizagem; Tecnologia Educacional.

1. Introdução

A sociedade contemporânea é marcada pela intensa presença das tecnologias digitais em praticamente todas as atividades humanas. O avanço da internet, dos dispositivos móveis, das redes sociais e das plataformas digitais transformou profundamente as formas de comunicação, trabalho, lazer e acesso à informação.

Nesse cenário, a educação também passou por importantes mudanças. As instituições de ensino foram desafiadas a repensar suas práticas pedagógicas diante das novas demandas sociais e das características das gerações que cresceram em ambientes fortemente conectados.

Os estudantes atuais convivem diariamente com recursos tecnológicos que lhes permitem acessar informações de maneira rápida e interativa. Essa realidade exige que a escola desenvolva estratégias capazes de dialogar com as novas formas de aprender e construir conhecimento.

[6] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Sumaré (2018), com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculeste (2025). Também é licenciada em História. Atua como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Prefeitura de São Paulo, na EMEI Patrícia Galvão. Possui experiência na área educacional, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade.

As tecnologias digitais surgem, portanto, como ferramentas capazes de promover inovação educacional, ampliando possibilidades de ensino e favorecendo metodologias mais dinâmicas, participativas e colaborativas.

Entretanto, a simples presença da tecnologia no ambiente escolar não garante melhorias na aprendizagem. É necessário que sua utilização esteja associada a objetivos pedagógicos claros e fundamentada em práticas educativas que valorizem a participação ativa dos estudantes.

Dessa forma, torna-se fundamental compreender o papel das tecnologias digitais na educação, seus benefícios, desafios e contribuições para a construção de processos de ensino-aprendizagem mais eficazes.

O presente estudo busca analisar as tecnologias digitais como ferramentas de inovação educacional, discutindo sua influência na prática docente e no desenvolvimento da aprendizagem.

2. Tecnologia e Educação: Uma Relação em Transformação

A relação entre tecnologia e educação não é um fenômeno recente. Ao longo da história, diferentes recursos tecnológicos foram incorporados aos processos educacionais com o objetivo de ampliar as possibilidades de ensino.

Materiais impressos, rádios educativos, televisões, projetores e computadores representam exemplos de tecnologias que, em diferentes períodos, contribuíram para a transformação das práticas pedagógicas.

Entretanto, o desenvolvimento das tecnologias digitais promoveu mudanças mais profundas e aceleradas.

A internet possibilitou o acesso instantâneo a uma quantidade praticamente ilimitada de informações, enquanto dispositivos móveis permitiram que a aprendizagem ultrapassasse os limites físicos da sala de aula.

Essa nova realidade contribuiu para o surgimento de ambientes educacionais mais flexíveis e conectados.

Atualmente, estudantes e professores podem utilizar plataformas digitais, bibliotecas virtuais, aplicativos educacionais, videoconferências e recursos multimídia para ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem.

Além disso, a tecnologia favorece a comunicação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo, fortalecendo a interação entre professores, estudantes, gestores e famílias.

Nesse contexto, a educação deixa de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos e passa a valorizar processos colaborativos de construção do conhecimento.

3. Conceito de Tecnologias Digitais na Educação

As tecnologias digitais podem ser definidas como recursos, ferramentas e sistemas baseados em tecnologias da informação e comunicação utilizados para produzir, armazenar, compartilhar e acessar informações em formato digital.

No contexto educacional, essas tecnologias desempenham funções diversificadas e podem ser utilizadas em diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem.

Entre os principais recursos digitais utilizados na educação destacam-se:

- Computadores;
- Tablets;
- Smartphones;
- Ambientes virtuais de aprendizagem;
- Plataformas educacionais;
- Aplicativos pedagógicos;
- Recursos multimídia;
- Jogos educativos;
- Ferramentas colaborativas online;
- Sistemas de videoconferência.

Esses recursos possibilitam a criação de experiências educacionais mais interativas e personalizadas.

Além disso, favorecem a participação ativa dos estudantes, permitindo que assumam papel mais protagonista em seu processo de aprendizagem.

É importante destacar que a tecnologia não substitui o professor. Pelo contrário, amplia suas possibilidades de atuação, oferecendo novos instrumentos para mediar a construção do conhecimento.

Assim, a integração entre tecnologia e pedagogia torna-se elemento fundamental para o sucesso das práticas educacionais inovadoras.

4. A Sociedade da Informação e os Novos Desafios Educacionais

O desenvolvimento das tecnologias digitais contribuiu para a consolidação da chamada sociedade da informação, caracterizada pela ampla circulação de conhecimentos e pela crescente valorização das competências relacionadas ao uso da informação.

Nesse contexto, a escola enfrenta novos desafios.

Se anteriormente sua principal função consistia em transmitir conhecimentos, atualmente precisa preparar os estudantes para selecionar, analisar, interpretar e utilizar informações de forma crítica e responsável.

O acesso à informação tornou-se mais fácil, porém a capacidade de avaliar a qualidade e a confiabilidade dos conteúdos disponíveis continua sendo uma habilidade essencial.

Além disso, o mercado de trabalho contemporâneo exige profissionais capazes de resolver problemas, trabalhar em equipe, comunicar-se de forma eficiente e utilizar recursos tecnológicos em diferentes situações.

Dessa forma, a educação precisa desenvolver competências que vão além da memorização de conteúdos.

As tecnologias digitais podem contribuir significativamente para esse processo ao favorecer metodologias que estimulem criatividade, autonomia, colaboração e pensamento crítico.

Nesse sentido, o papel do professor também se transforma.

O educador deixa de ser visto apenas como transmissor de informações e passa a atuar como mediador da aprendizagem, orientando os estudantes na construção do conhecimento.

5. A Inovação Pedagógica e o Uso das Tecnologias Digitais

A inovação pedagógica refere-se à implementação de práticas educacionais capazes de melhorar os processos de ensino e aprendizagem por meio da utilização de novas metodologias, estratégias e recursos.

No contexto atual, as tecnologias digitais ocupam posição central nesse processo de inovação.

A utilização de recursos tecnológicos permite diversificar as práticas pedagógicas e ampliar as formas de interação entre estudantes e professores.

Além disso, favorece a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos.

Entre as principais contribuições das tecnologias digitais para a inovação pedagógica destacam-se:

Ampliação do Acesso ao Conhecimento

As plataformas digitais disponibilizam grande quantidade de conteúdos educacionais, permitindo que estudantes tenham acesso a diferentes fontes de informação.

Aprendizagem Personalizada

Recursos tecnológicos possibilitam adaptar atividades e conteúdos às necessidades individuais dos estudantes.

Interatividade

Vídeos, simuladores, jogos educativos e aplicativos tornam o processo de aprendizagem mais envolvente.

Colaboração

Ferramentas digitais favorecem a realização de atividades colaborativas entre estudantes, mesmo quando estão em locais diferentes.

Flexibilidade

A aprendizagem pode ocorrer em diferentes tempos e espaços, ultrapassando os limites tradicionais da sala de aula.

Essas características demonstram o potencial das tecnologias digitais para promover transformações significativas nos processos educacionais.

Contudo, a efetividade dessas ferramentas depende do planejamento pedagógico e da formação adequada dos profissionais da educação.

A inovação não está na tecnologia em si, mas na forma como ela é utilizada para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

6. Evolução das Tecnologias Educacionais

A utilização de tecnologias no contexto educacional acompanhou as transformações sociais e científicas ocorridas ao longo da história. Desde os primeiros recursos didáticos utilizados em sala de aula até as atuais plataformas digitais, a educação tem incorporado diferentes ferramentas com o objetivo de facilitar o ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Durante muitos anos, materiais impressos, quadros negros, mapas, projetores e equipamentos audiovisuais representaram os principais recursos tecnológicos disponíveis nas instituições de ensino. Embora simples quando comparados às tecnologias atuais, esses instrumentos desempenharam papel importante na organização dos processos pedagógicos.

Com o avanço da informática nas décadas finais do século XX, os computadores passaram a integrar gradativamente os ambientes escolares. Inicialmente utilizados para atividades administrativas, esses equipamentos começaram a ser incorporados às práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de acesso à informação e produção de conhecimento.

O surgimento da internet representou uma das maiores transformações da história da educação. A conexão em rede permitiu o compartilhamento instantâneo de informações, o acesso a bibliotecas digitais e a criação de novos ambientes de aprendizagem.

Posteriormente, o desenvolvimento de dispositivos móveis, plataformas digitais

e aplicações educacionais intensificou ainda mais a presença da tecnologia nas escolas.

Atualmente, as tecnologias educacionais não são vistas apenas como ferramentas complementares, mas como elementos capazes de transformar profundamente a dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Essa evolução evidencia a necessidade de adaptação constante dos sistemas educacionais às mudanças tecnológicas e às novas demandas da sociedade contemporânea.

7. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, conhecidas pela sigla TDICs, constituem um conjunto de recursos tecnológicos que possibilitam a produção, o armazenamento, a transmissão e o compartilhamento de informações em formato digital.

Essas tecnologias desempenham papel cada vez mais relevante no contexto educacional, contribuindo para a modernização das práticas pedagógicas e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Entre os principais exemplos de TDICs utilizadas na educação destacam-se:

- Plataformas de ensino online;
- Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA);
- Aplicativos educacionais;
- Redes sociais educativas;
- Ferramentas de videoconferência;
- Bibliotecas digitais;
- Jogos educacionais;
- Sistemas de avaliação online;
- Recursos de realidade aumentada e realidade virtual.

A utilização das TDICs permite diversificar metodologias, ampliar a comunicação entre professores e estudantes e favorecer processos de aprendizagem mais interativos.

Além disso, essas tecnologias possibilitam maior flexibilidade em relação ao tempo e ao espaço educacional, permitindo que os estudantes acessem conteúdos e realizem atividades fora do ambiente escolar tradicional.

Outro benefício importante refere-se à democratização do acesso ao conhecimento, uma vez que os recursos digitais oferecem oportunidades de aprendizagem para diferentes públicos e contextos sociais.

Contudo, a efetividade das TDICs depende de sua integração adequada ao currículo e às práticas pedagógicas.

8. O Papel do Professor na Era Digital

As transformações tecnológicas têm provocado mudanças significativas na atuação docente.

Em um contexto marcado pela ampla disponibilidade de informações, o professor deixa de ser considerado a única fonte de conhecimento e passa a desempenhar funções relacionadas à mediação, orientação e facilitação da aprendizagem.

Essa mudança exige o desenvolvimento de novas competências profissionais.

O educador contemporâneo precisa ser capaz de selecionar recursos tecnológicos adequados, planejar atividades inovadoras e orientar os estudantes no uso crítico e responsável das informações disponíveis.

Além disso, deve compreender as potencialidades e limitações das ferramentas digitais utilizadas no ambiente educacional.

O papel do professor na era digital envolve:

- Planejamento pedagógico integrado à tecnologia;
- Mediação da aprendizagem;
- Desenvolvimento da autonomia estudantil;
- Promoção do pensamento crítico;
- Incentivo à colaboração;
- Orientação para o uso ético das tecnologias.

É importante destacar que a tecnologia não substitui o professor.

Apesar dos avanços tecnológicos, a presença do educador continua sendo essencial para promover reflexões, estimular a participação dos estudantes e construir experiências significativas de aprendizagem.

Nesse sentido, a formação docente assume papel estratégico para garantir o uso adequado das tecnologias digitais na educação.

9. Benefícios das Tecnologias Digitais para o Processo de Ensino-Aprendizagem

A utilização das tecnologias digitais pode gerar diversos benefícios para os processos educacionais quando ocorre de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos.

Um dos principais benefícios refere-se ao aumento do engajamento dos estudantes.

Recursos multimídia, jogos educativos, vídeos interativos e atividades digitais tendem a tornar a aprendizagem mais atrativa e motivadora.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de personalização do ensino.

As plataformas digitais permitem adaptar conteúdos, atividades e ritmos de aprendizagem às necessidades individuais dos estudantes, favorecendo experiências educacionais mais significativas.

As tecnologias digitais também ampliam o acesso ao conhecimento.

Por meio da internet, os estudantes podem consultar diferentes fontes de informação, participar de cursos online e acessar conteúdos produzidos em diversas partes do mundo.

Além disso, os recursos digitais favorecem:

- Aprendizagem colaborativa;
- Desenvolvimento da autonomia;
- Ampliação da criatividade;
- Construção do pensamento crítico;
- Flexibilização dos processos educativos;
- Inclusão de diferentes estilos de aprendizagem.

Outro benefício importante relaciona-se à possibilidade de acompanhamento do desempenho dos estudantes.

Diversas plataformas educacionais oferecem ferramentas que permitem monitorar a participação, identificar dificuldades e avaliar o progresso dos alunos em tempo real.

Essas funcionalidades contribuem para o planejamento pedagógico e para a tomada de decisões educacionais mais eficazes.

10. Competências Digitais Docentes

A incorporação das tecnologias digitais ao ambiente escolar exige o desenvolvimento de competências específicas por parte dos professores.

As competências digitais docentes podem ser compreendidas como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para utilizar tecnologias de forma pedagógica, ética e eficiente.

Essas competências vão além do simples domínio técnico dos equipamentos.

Envolvem a capacidade de integrar recursos digitais aos objetivos educacionais e de promover experiências significativas de aprendizagem.

Entre as principais competências digitais docentes destacam-se:

Competência Tecnológica

Refere-se ao conhecimento sobre o funcionamento e a utilização das ferramentas digitais.

Competência Pedagógica

Relaciona-se à capacidade de utilizar tecnologias para favorecer os processos de ensino e aprendizagem.

Competência Comunicacional

Envolve o uso de recursos digitais para promover interação e colaboração entre os participantes do processo educativo.

Competência Informacional

Consiste na capacidade de localizar, selecionar, avaliar e utilizar informações de maneira crítica.

Competência Ética

Relaciona-se ao uso responsável das tecnologias e ao respeito às normas de segurança, privacidade e cidadania digital.

O desenvolvimento dessas competências é fundamental para que os professores possam atuar de forma efetiva em contextos educacionais cada vez mais digitalizados.

11. Educação 4.0 e Transformação da Escola

O conceito de Educação 4.0 surge como resposta às transformações provocadas pela chamada Quarta Revolução Industrial.

Essa nova realidade caracteriza-se pela integração entre tecnologias digitais, inteligência artificial, automação, análise de dados e conectividade global.

No contexto educacional, a Educação 4.0 propõe mudanças significativas nos modelos tradicionais de ensino.

Em vez de priorizar exclusivamente a transmissão de conteúdos, busca desenvolver competências relacionadas à criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, colaboração e inovação.

As tecnologias digitais desempenham papel central nesse modelo educacional.

Ferramentas como inteligência artificial, realidade virtual, realidade aumentada e plataformas adaptativas ampliam as possibilidades de personalização da aprendizagem.

Além disso, favorecem a construção de experiências educacionais mais dinâmicas e alinhadas às demandas do mundo contemporâneo.

A Educação 4.0 também valoriza metodologias ativas, nas quais os estudantes

assumem papel protagonista na construção do conhecimento.

Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas espaço de transmissão de informações e passa a constituir ambiente de experimentação, investigação e desenvolvimento de competências.

A transformação da escola exige investimentos em infraestrutura tecnológica, formação docente e revisão das práticas pedagógicas tradicionais.

12. Ensino Remoto e Aprendizagem Digital: Lições para a Educação

Os desafios enfrentados durante os períodos de ensino remoto evidenciaram a importância das tecnologias digitais para a continuidade dos processos educacionais.

A necessidade de manter as atividades escolares em ambientes virtuais impulsionou a utilização de plataformas digitais, videoconferências e recursos online em larga escala.

Esse contexto revelou tanto o potencial quanto as limitações das tecnologias educacionais.

Por um lado, demonstrou a capacidade dos recursos digitais de ampliar o acesso à aprendizagem e manter a comunicação entre professores e estudantes.

Por outro, evidenciou problemas relacionados à desigualdade de acesso à internet, à falta de equipamentos e à necessidade de formação tecnológica dos educadores.

As experiências vivenciadas durante esse período contribuíram para acelerar processos de inovação educacional que provavelmente continuarão influenciando as práticas pedagógicas nos próximos anos.

Muitas instituições passaram a adotar modelos híbridos de ensino, combinando atividades presenciais e digitais.

Essa integração entre diferentes modalidades de aprendizagem representa uma das principais tendências para o futuro da educação.

As lições aprendidas reforçam a importância de utilizar as tecnologias digitais de forma estratégica, garantindo que elas contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção da aprendizagem significativa.

13. Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais

As metodologias ativas têm ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo por promoverem uma aprendizagem centrada no estudante. Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, nos quais o professor

ocupa posição central na transmissão de conteúdos, as metodologias ativas valorizam a participação, a autonomia e o protagonismo dos alunos.

A integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais amplia significativamente as possibilidades pedagógicas. Os recursos tecnológicos oferecem ferramentas que favorecem a investigação, a colaboração e a resolução de problemas, elementos essenciais para esse modelo educacional.

Entre as metodologias ativas mais utilizadas destacam-se:

- Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP);
- Aprendizagem Baseada em Problemas;
- Sala de Aula Invertida;
- Aprendizagem Colaborativa;
- Rotação por Estações;
- Estudo de Casos;
- Ensino por Investigação.

As tecnologias digitais contribuem para essas metodologias ao fornecer acesso a conteúdos diversificados, ferramentas colaborativas e ambientes virtuais que estimulam a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, possibilitam que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à pesquisa, análise de informações e uso crítico das tecnologias.

A combinação entre metodologias ativas e recursos digitais favorece experiências educacionais mais significativas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

14. Gamificação como Estratégia de Aprendizagem

A gamificação consiste na utilização de elementos característicos dos jogos em contextos que não possuem finalidade exclusivamente recreativa.

Na educação, essa estratégia tem sido amplamente utilizada para aumentar o engajamento dos estudantes e tornar os processos de aprendizagem mais atrativos.

A aplicação da gamificação envolve elementos como:

- Pontuações;
- Desafios;
- Missões;
- Recompensas;
- Rankings;
- Níveis de progressão;
- Feedback imediato.

Esses componentes estimulam a motivação dos estudantes e favorecem sua participação nas atividades educacionais.

As tecnologias digitais desempenham papel importante nesse processo, uma vez que permitem a criação de ambientes gamificados por meio de plataformas educacionais, aplicativos e jogos digitais.

Diversos estudos apontam que a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e colaborativas.

Além disso, favorece a aprendizagem ativa e estimula a persistência diante dos desafios.

Entretanto, é importante destacar que a gamificação deve estar alinhada aos objetivos pedagógicos e não ser utilizada apenas como recurso de entretenimento.

Quando planejada adequadamente, torna-se uma poderosa ferramenta de inovação educacional.

15. Ensino Híbrido e Novas Possibilidades Educacionais

O ensino híbrido representa uma abordagem que combina atividades presenciais e digitais, integrando diferentes espaços e tempos de aprendizagem.

Essa modalidade tem se consolidado como uma das principais tendências educacionais do século XXI, especialmente em razão do avanço das tecnologias digitais e das transformações ocorridas nos sistemas educacionais.

O modelo híbrido busca aproveitar as potencialidades do ensino presencial e das tecnologias digitais, promovendo experiências de aprendizagem mais flexíveis e personalizadas.

Entre os modelos de ensino híbrido mais conhecidos destacam-se:

Sala de Aula Invertida

Os estudantes têm acesso aos conteúdos antes dos encontros presenciais, utilizando o tempo em sala para discussões, atividades práticas e esclarecimento de dúvidas.

Rotação por Estações

Os alunos participam de diferentes atividades organizadas em estações, incluindo recursos digitais e experiências presenciais.

Rotação Individual

Cada estudante segue um percurso personalizado de aprendizagem.

Modelo Flex

Grande parte das atividades ocorre em ambientes digitais, com apoio presencial conforme as necessidades dos estudantes.

O ensino híbrido favorece a autonomia, a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento de competências digitais.

Além disso, amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento e estimula o protagonismo estudantil.

16. Plataformas Educacionais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem

As plataformas educacionais e os ambientes virtuais de aprendizagem desempenham papel fundamental na educação digital contemporânea.

Esses recursos permitem a organização, disponibilização e gerenciamento de conteúdos, atividades e interações entre professores e estudantes.

Entre as principais funcionalidades dessas plataformas destacam-se:

- Compartilhamento de materiais didáticos;
- Aplicação de atividades e avaliações;
- Comunicação entre participantes;
- Monitoramento do desempenho dos estudantes;
- Organização de cronogramas e conteúdos;
- Realização de aulas síncronas e assíncronas.

Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem flexibilidade e acessibilidade, permitindo que os estudantes acessem conteúdos em diferentes horários e locais.

Além disso, favorecem a personalização dos processos educativos e possibilitam o acompanhamento mais detalhado da aprendizagem.

Essas ferramentas tornaram-se ainda mais relevantes em contextos de ensino remoto e híbrido, demonstrando seu potencial para ampliar as oportunidades educacionais.

Contudo, sua efetividade depende da formação dos professores e da participação ativa dos estudantes.

17. Inteligência Artificial na Educação

A Inteligência Artificial (IA) tem se destacado como uma das tecnologias mais promissoras para a transformação dos processos educacionais.

A capacidade de analisar grandes volumes de dados e oferecer respostas personalizadas abre novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem.

Na educação, a IA pode ser utilizada para:

- Personalização de conteúdos;
- Avaliação automatizada;
- Monitoramento da aprendizagem;
- Sistemas de tutoria inteligente;
- Recomendações de atividades;
- Apoio ao planejamento pedagógico.

Esses recursos permitem identificar necessidades específicas dos estudantes e adaptar estratégias educacionais de acordo com seu desempenho.

Além disso, a inteligência artificial pode auxiliar os professores em tarefas administrativas, liberando mais tempo para atividades pedagógicas e acompanhamento individual dos alunos.

Entretanto, a utilização da IA na educação também levanta questões relacionadas à ética, privacidade de dados e dependência tecnológica.

Por essa razão, é fundamental que sua implementação ocorra de maneira responsável e alinhada aos princípios educacionais.

A inteligência artificial deve ser compreendida como ferramenta de apoio ao trabalho docente e não como substituta da atuação humana.

18. Inclusão Digital e Democratização do Acesso ao Conhecimento

A inclusão digital constitui um dos principais desafios para a consolidação das tecnologias digitais na educação.

Embora os recursos tecnológicos ofereçam inúmeras possibilidades de aprendizagem, nem todos os estudantes possuem acesso adequado à internet, dispositivos eletrônicos e ambientes digitais.

Essa realidade pode ampliar desigualdades educacionais e comprometer a efetividade das políticas de inovação tecnológica.

A inclusão digital envolve não apenas o acesso aos equipamentos, mas também o desenvolvimento de competências necessárias para utilizar as tecnologias de forma crítica e produtiva.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental.

As instituições educacionais devem promover oportunidades que permitam aos estudantes desenvolver habilidades digitais essenciais para sua participação na sociedade contemporânea.

Entre os principais objetivos da inclusão digital destacam-se:

- Ampliação do acesso à informação;
- Desenvolvimento da cidadania digital;

- Redução das desigualdades sociais;
- Promoção da equidade educacional;
- Fortalecimento da participação social.

Investir em inclusão digital significa ampliar oportunidades de aprendizagem e garantir que os benefícios das tecnologias alcancem todos os estudantes.

19. Desafios e Limitações do Uso das Tecnologias na Educação

Apesar das inúmeras vantagens associadas às tecnologias digitais, sua utilização no contexto educacional também apresenta desafios e limitações.

Um dos principais obstáculos refere-se à desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos.

Muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades relacionadas à disponibilidade de equipamentos e conexão à internet.

Outro desafio importante está relacionado à formação dos professores.

A utilização pedagógica das tecnologias exige conhecimentos específicos que nem sempre são abordados de forma adequada nos processos de formação inicial e continuada.

Além disso, questões como infraestrutura escolar insuficiente, resistência às mudanças e limitações financeiras podem dificultar a implementação de projetos tecnológicos.

Também merece destaque a necessidade de desenvolver o uso crítico das tecnologias.

O excesso de informações disponíveis na internet exige habilidades relacionadas à seleção, análise e avaliação dos conteúdos acessados.

Outro aspecto relevante refere-se aos riscos associados à segurança digital, à privacidade dos dados e ao uso inadequado das redes sociais.

Esses desafios evidenciam que a inovação tecnológica na educação deve ser acompanhada por políticas públicas, investimentos institucionais e programas de formação profissional.

20. Perspectivas Futuras para as Tecnologias Digitais na Educação

As tendências atuais indicam que as tecnologias digitais continuarão desempenhando papel cada vez mais relevante nos processos educacionais.

O avanço da inteligência artificial, da realidade virtual, da realidade aumentada, da computação em nuvem e da análise de dados tende a ampliar as possibilidades de personalização da aprendizagem.

Além disso, espera-se maior integração entre ambientes físicos e digitais, fortalecendo modelos híbridos de ensino.

A educação do futuro provavelmente será caracterizada por experiências mais flexíveis, colaborativas e centradas no estudante.

Nesse cenário, as tecnologias digitais deverão atuar como instrumentos capazes de potencializar a aprendizagem e ampliar o acesso ao conhecimento.

Entretanto, para que essas transformações produzam resultados positivos, será necessário investir continuamente em infraestrutura tecnológica, inclusão digital e formação docente.

A inovação educacional depende não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também da capacidade dos profissionais da educação de utilizá-los de forma crítica, criativa e pedagogicamente significativa.

Assim, as tecnologias digitais apresentam grande potencial para contribuir com a construção de uma educação mais acessível, dinâmica e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

21. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida a partir da análise de obras, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais na educação.

A pesquisa bibliográfica constitui uma importante estratégia de investigação, pois permite reunir, analisar e interpretar conhecimentos já produzidos sobre determinado tema. No campo educacional, essa metodologia contribui para a compreensão de fenômenos complexos, possibilitando reflexões fundamentadas em diferentes perspectivas teóricas.

A abordagem qualitativa foi escolhida por favorecer a interpretação dos significados, das relações e dos impactos das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente dos estudos quantitativos, que priorizam dados numéricos, a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua complexidade e contexto.

Para a construção deste trabalho, foram consultadas obras de autores reconhecidos na área da educação e tecnologia, além de legislações, documentos institucionais e pesquisas científicas relacionadas à inovação pedagógica e ao uso das tecnologias digitais no ensino.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura crítica e da comparação das diferentes contribuições teóricas encontradas na literatura, permitindo identificar desafios, benefícios e perspectivas para a utilização das tecnologias digitais no contexto educacional.

22. Discussão dos Resultados

A análise da literatura evidencia que as tecnologias digitais têm promovido transformações significativas nos processos educacionais, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Os estudos analisados demonstram que a utilização adequada dos recursos tecnológicos favorece a participação dos estudantes, estimula a autonomia e contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a sociedade contemporânea.

Foi possível observar que as tecnologias digitais oferecem novas formas de acesso ao conhecimento, permitindo experiências educacionais mais interativas e personalizadas.

Ferramentas como plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos pedagógicos e recursos multimídia ampliam as oportunidades de aprendizagem e favorecem metodologias centradas no estudante.

Outro resultado identificado refere-se ao fortalecimento das metodologias ativas.

A integração entre tecnologia e inovação pedagógica contribui para que os estudantes assumam papel mais protagonista no processo educativo, desenvolvendo habilidades relacionadas à resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico.

Entretanto, a pesquisa também revelou desafios importantes.

Entre eles destacam-se a desigualdade de acesso às tecnologias, a necessidade de formação continuada dos professores e as limitações estruturais enfrentadas por muitas instituições de ensino.

Os estudos analisados apontam que a simples presença da tecnologia não garante melhorias na aprendizagem.

Os resultados positivos dependem da existência de planejamento pedagógico, infraestrutura adequada e formação profissional capaz de integrar as tecnologias aos objetivos educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da inclusão digital.

A democratização do acesso às tecnologias é condição fundamental para que todos os estudantes possam usufruir dos benefícios proporcionados pela inovação educacional.

Assim, os resultados indicam que as tecnologias digitais possuem grande potencial transformador, mas sua efetividade depende de políticas públicas,

investimentos institucionais e práticas pedagógicas adequadamente planejadas.

23. A Tecnologia como Instrumento de Transformação Educacional

A presença das tecnologias digitais na educação não deve ser compreendida apenas como modernização de recursos didáticos.

Trata-se de uma transformação mais ampla, relacionada às formas de produzir conhecimento, interagir socialmente e desenvolver competências necessárias para o século XXI.

A escola contemporânea enfrenta o desafio de preparar estudantes para uma realidade marcada pela constante evolução tecnológica.

Nesse contexto, as tecnologias digitais tornam-se instrumentos capazes de ampliar oportunidades de aprendizagem e promover experiências educacionais mais significativas.

Além disso, contribuem para o desenvolvimento de competências digitais, consideradas essenciais para a participação ativa na sociedade da informação.

A utilização das tecnologias também favorece a construção de ambientes educacionais mais colaborativos, nos quais professores e estudantes atuam conjuntamente na produção do conhecimento.

Entretanto, é importante destacar que a inovação educacional não depende exclusivamente da tecnologia.

Os recursos digitais devem estar articulados a propostas pedagógicas consistentes e fundamentadas em princípios educacionais que valorizem a aprendizagem significativa, a inclusão e o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o papel do professor continua sendo fundamental.

A mediação docente permanece indispensável para orientar os estudantes, promover reflexões críticas e transformar informações em conhecimento.

Assim, a tecnologia deve ser compreendida como ferramenta de apoio ao trabalho pedagógico e como elemento capaz de potencializar processos educativos inovadores.

24. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as tecnologias digitais como ferramentas de inovação no processo de ensino-aprendizagem, destacando suas contribuições, desafios e perspectivas para a educação contemporânea.

A pesquisa permitiu compreender que as transformações tecnológicas têm impactado profundamente os sistemas educacionais, exigindo mudanças nas

práticas pedagógicas e no papel desempenhado por professores e estudantes.

As tecnologias digitais oferecem oportunidades significativas para a ampliação do acesso ao conhecimento, a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento de competências fundamentais para a sociedade atual.

Foi possível verificar que recursos como plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, inteligência artificial, gamificação e metodologias ativas contribuem para a construção de experiências educacionais mais dinâmicas, participativas e inovadoras.

Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, à inclusão digital, à formação docente e às desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos.

Esses fatores demonstram que a efetividade das tecnologias digitais depende não apenas da disponibilidade de equipamentos, mas também da existência de políticas públicas, investimentos institucionais e planejamento pedagógico adequado.

A análise realizada evidencia que a inovação educacional deve ser compreendida como processo que envolve mudanças metodológicas, culturais e organizacionais, e não apenas a adoção de novas ferramentas tecnológicas.

Conclui-se que as tecnologias digitais possuem grande potencial para contribuir com a melhoria da qualidade da educação, desde que utilizadas de forma crítica, ética e alinhada aos objetivos pedagógicos.

Por fim, destaca-se a necessidade de continuar investindo na formação dos profissionais da educação e na democratização do acesso às tecnologias, garantindo que seus benefícios alcancem todos os estudantes e contribuam para a construção de uma educação mais inclusiva, inovadora e transformadora.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Curitiba: Champagnat, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação.

Campinas: Papirus, 2015.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2017.

MORAN, José. A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2015.

PRENSKY, Marc. Não me Atrapalhe, Mãe – Eu Estou Aprendendo!. São Paulo: Phorte, 2010.

SANTAELLA, Lucia. Culturas e Artes do Pós-Humano: Da Cultura das Mídias à Cibercultura. São Paulo: Paulus, 2013.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior. Campinas: NIED/UNICAMP, 2011.

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

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RACHEL DE CAMPOS PEREIRA

Resumo:

Este artigo tem como objetivo central analisar e descrever os processos envolvidos na aquisição da leitura por crianças na Educação Infantil, respondendo à seguinte pergunta de pesquisa: “como acontece os processos de aquisição da leitura na criança da educação infantil?”. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em uma revisão de literatura que abrange teorias clássicas e contemporâneas sobre o desenvolvimento infantil, a psicogênese da língua escrita e as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aquisição da leitura. Processos cognitivos. BNCC. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este estudo parte do princípio de que a leitura não se inicia com a decodificação mecânica do código alfabético, mas sim em um processo contínuo de imersão e interação da criança com os usos e funções sociais da linguagem escrita. Para tanto, a discussão está organizada em torno de três eixos principais: (1) os fundamentos teóricos que embasam o processo, com destaque para as contribuições de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Lev Vygotsky; (2) as diretrizes contemporâneas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esta etapa; e (3) o papel mediador do

professor e da ludicidade na promoção de experiências significativas de leitura. Conclui-se que a aquisição da leitura na primeira infância é um processo multidimensional, que combina desenvolvimento cognitivo, interação social e exposição a um ambiente letrado. A criança pequena constrói hipóteses sobre o sistema de escrita desde cedo, e cabe à escola, por meio de práticas intencionais e lúdicas, ampliar seu repertório, valorizando sua curiosidade e suas tentativas de compreensão.

A pergunta que orienta esta pesquisa emerge da necessidade de compreender um fenômeno complexo que vai muito além da simples capacidade de decodificar letras e sons. Tradicionalmente associada ao ensino fundamental, a aquisição da leitura tem suas raízes mais profundas nas experiências vividas pela criança na primeira infância, dentro e fora do ambiente escolar. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assume um papel crucial neste percurso, não para antecipar a alfabetização formal, mas para construir as bases sobre as quais ela se sustentará.

Compreender esses processos é, portanto, fundamental para educadores e gestores, pois a forma como a criança se relaciona com o mundo letrado nos seus primeiros anos de vida influencia diretamente seu futuro desempenho escolar e seu desenvolvimento como cidadã crítica e autônoma. A pesquisa de Godoi (2025) reforça essa importância ao afirmar que o processo de aprendizagem da leitura é uma etapa importantíssima para a formação da criança, e que as pesquisas sobre a mente humana apontam para o papel central dessa ação no enriquecimento e desenvolvimento cerebral. Nesse sentido, este artigo propõe uma reflexão teórica que busca compreender o caminho percorrido pela criança desde seus primeiros contatos

com os livros até a construção de hipóteses mais elaboradas sobre o sistema de escrita.

FUNDAMENTOS PARA A AQUISIÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para responder à pergunta central, é imprescindível ancorar a discussão em sólidos referenciais teóricos que expliquem como se dá a construção do conhecimento pela criança. Dois pilares principais sustentam esta análise: a Psicogênese da Língua Escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, e a perspectiva Sociointeracionista de Lev Vygotsky.

A obra seminal "Psicogênese da Língua Escrita" (Ferreiro; Teberosky, 1999) revolucionou a compreensão sobre a alfabetização ao deslocar o foco do "como se ensina" para o "como se aprende". As autoras demonstraram que a criança não é uma tábula rasa que passivamente absorve a correspondência entre letra e som. Ao contrário, ela é um sujeito ativo que, desde muito cedo, formula hipóteses e teorias sobre a natureza da escrita. Ferreiro (2001) descreve uma sequência de níveis conceituais pelos quais a criança passa, desde a fase pré-silábica (onde distingue desenho de escrita, mas não relaciona letras a sons) até a fase alfabética (onde compreende o princípio de que cada caractere corresponde a um valor sonoro). Esse processo de construção de hipóteses é um marco fundamental para entender a aquisição da leitura na Educação Infantil, pois mostra que a criança está constantemente pensando sobre a língua escrita, mesmo antes de saber ler convencionalmente.

Complementando essa visão, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) enfatiza o papel fundamental das interações sociais e da mediação cultural no

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, a aprendizagem acontece na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente. A aquisição da leitura, sob essa ótica, é um processo eminentemente social. É na interação com o outro – seja o professor, os colegas ou a família – que a criança internaliza os significados e as funções da linguagem escrita. Conforme aponta Freitas (s.d.), o letramento na fase inicial é algo novo para a criança, que tem sede de descobrir o significado das letras e números, e esse processo se dá a partir de sua imersão em um mundo de práticas sociais de leitura e escrita. A pesquisa de Rodrigues et al. (2022) também situa suas análises na perspectiva sociointeracionista, destacando que as experiências vividas pela criança por meio das interações com o meio, com outras crianças e com os adultos são centrais para seu desenvolvimento.

A articulação entre os processos cognitivos internos e as experiências externas constitui o cerne da aquisição da leitura na primeira infância. Este processo, longe de ser linear ou estático, é caracterizado por avanços, retrocessos e, sobretudo, pela construção ativa de conhecimento. A pesquisa de Guimarães et al. (2022) corrobora essa visão ao analisar como a BNCC trata a aquisição do sistema de escrita, apontando para a responsabilidade da Educação Infantil na introdução desses conhecimentos, ainda que de forma não diretiva e integrada às múltiplas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, a criança pequena demonstra sua compreensão sobre a leitura muito antes de dominar a tecnologia da escrita. Isso se manifesta em

comportamentos como "ler" imagens de um livro, recontar uma história conhecida com suas próprias palavras ou identificar logotipos e placas em seu ambiente. Essas ações, muitas vezes subestimadas, são evidências valiosas de que a criança já compreende que a escrita serve para contar histórias, informar, comunicar e organizar a vida em sociedade. O desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala (rimas, sílabas, fonemas), também se destaca como uma habilidade preditora crucial para o sucesso futuro na aprendizagem da leitura e da escrita, e pode ser trabalhado de forma lúdica na Educação Infantil (Capovilla; Dias, 2008).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, Lella; KAMINSKY, Judith. O ambiente como terceiro educador. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 87-104.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

OLIVEIRA, Mariana; SOUZA, Renata. Ateliê na educação infantil: um estudo de caso sobre autonomia e criação. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 12, n. 2, p. 45-63, 2020.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Dayse Batista. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

POR UMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: MEMÓRIA, LOCALIZAÇÃO E AGÊNCIA DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SARAH SOARES MORAIS [7]

RESUMO A documentação pedagógica tem se consolidado na Educação Infantil como prática de observação, registro, interpretação, reflexão e construção de memória sobre as experiências vividas por crianças e adultos. Sua aproximação com propostas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais já aparece em pesquisas e relatos de práticas brasileiros. Este artigo parte desses avanços para deslocar a questão: mais do que utilizar a documentação em práticas antirracistas, interessa interrogar como a própria documentação participa da produção de visibilidade, memória e interpretações sobre as crianças negras. Trata-se de estudo teórico-reflexivo, de natureza bibliográfica, que coloca em diálogo produções sobre documentação pedagógica, infâncias negras, afrocentricidade, valores civilizatórios afro-brasileiros e Mulherismo Africana. Argumenta-se que documentar implica selecionar acontecimentos, distribuir posições narrativas e conferir permanência a determinadas experiências, não constituindo, portanto, operação neutra. A partir das categorias afrocentradas de localização e agência, propõe-se, em caráter analítico e provisório, distinguir presença documental de centralidade narrativa. As contribuições de Azoilda Loretto da Trindade ampliam o debate por meio da corporeidade, oralidade, memória, ancestralidade, circularidade e comunitarismo, enquanto o diálogo situado com o Mulherismo Africana provoca questões relativas à autodefinição, continuidade e cuidado com a memória. Defende-se que uma documentação pedagógica antirracista não se caracteriza pela simples presença de crianças negras nos registros, mas pela capacidade de interrogar de onde se olha, quem é situado como agente da narrativa, quais experiências recebem densidade pedagógica e quais memórias encontram condições de permanecer sem que a identidade racial se converta em explicação totalizante da criança.

Palavras-chave: documentação pedagógica; Educação Infantil; educação antirracista; afrocentricidade; infâncias negras.

INTRODUÇÃO

Uma documentação pedagógica antirracista não pergunta apenas o que vale a pena registrar. Pergunta também quem teve, historicamente, o direito de permanecer na memória.

---

[7] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2022); Especialista em Educação Infantil (2024) e em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (2026) pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER; professora de Educação Infantil nas redes municipais de São Paulo e São Bernardo do Campo.

A afirmação parte de uma compreensão da documentação bastante diferente daquela que a reduz ao armazenamento de fotografias, desenhos, falas ou descrições do cotidiano. Na Educação Infantil, documentar pode envolver observação, seleção, interpretação, reflexão, comunicação e retomada das experiências vividas, contribuindo para o planejamento, a avaliação, a formação docente, a compreensão dos pensamentos infantis e a construção de memória institucional (MARQUES; ALMEIDA, 2011). Pesquisas brasileiras mais recentes reafirmam a documentação como processo complexo, associado às pedagogias participativas e à possibilidade de transformação das práticas educativas (FURTADO, 2023).

Essa concepção possui forte interlocução com experiências italianas, especialmente aquelas desenvolvidas em Reggio Emilia, cuja circulação internacional contribuiu para deslocar o registro pedagógico de uma função meramente comprobatória para uma prática ligada à escuta, à interpretação e à pesquisa sobre os processos de aprendizagem. Em Rinaldi (2012), a documentação integra uma pedagogia da escuta na qual os registros podem ser revisitados, discutidos e reinterpretados, tornando os processos educativos disponíveis à reflexão de crianças e adultos.

A potência dessa tradição não a torna, contudo, epistemologicamente neutra ou universal. Toda pedagogia é formulada a partir de determinadas concepções de sujeito, conhecimento, relação, infância e sociedade. Ao circular entre territórios, essas concepções encontram histórias e relações de poder que não são idênticas às de seu contexto de origem. A incorporação da documentação pedagógica à Educação Infantil brasileira exige, portanto, não apenas perguntar como documentar, mas interrogar a partir de quais referências se observa, se seleciona e se interpreta aquilo que será documentado.

Essa cautela já está presente em produções que problematizam criticamente a própria documentação. Horn e Fabris (2018), mobilizando a noção foucaultiana de governamento, mostram que produzir conhecimentos cada vez mais minuciosos sobre as crianças também pode constituir formas refinadas de conduzi-las e subjetivá-las. A documentação, nessa perspectiva, não é naturalmente emancipatória pelo fato de tornar a criança visível ou declarar seu protagonismo.

Vitor Janei (2023) tensiona especificamente a questão da visibilidade ao investigar como crianças se relacionam com imagens e representações produzidas sobre elas e propor uma inversão de perspectiva na documentação pedagógica. Sua provocação interessa particularmente a este texto porque evidencia que tornar a criança visível não encerra a questão da participação: permanece necessário perguntar que relações de poder atravessam aquilo que é produzido, mostrado e dito sobre ela.

Quando essa discussão encontra as relações raciais brasileiras, novas questões se apresentam. Crianças negras podem estar presentes em fotografias, portfólios, relatórios e exposições e ainda assim ocupar posições narrativas secundárias. Podem aparecer como destinatárias de propostas organizadas pelos adultos, enquanto suas perguntas, recusas, hipóteses, escolhas estéticas e modos de produzir relações recebem menor densidade interpretativa. Também pode ocorrer o movimento inverso: a tentativa de racializar o olhar pedagógico pode levar o adulto a interpretar toda manifestação da criança negra como expressão de sua negritude.

Nenhuma das duas posições parece suficiente.

As crianças negras não são sujeitos sem raça, vivendo fora das relações de poder que constituem socialmente seus corpos. Mas raça tampouco explica a totalidade de suas experiências.

A relação entre documentação pedagógica e educação antirracista não começa neste artigo. Constantino (2024), por exemplo, apresenta uma experiência de ERER com bebês na qual a documentação pedagógica acompanha a organização dos espaços e as singularidades infantis. Oliveira (2024), em trabalho sobre Batuque de Umbigada, utiliza diferentes fontes documentais produzidas pela professora-pesquisadora para analisar um projeto curricular orientado pela valorização de saberes ancestrais. Outros trabalhos utilizam fotografias, vídeos, mini-histórias e registros para acompanhar experiências pedagógicas antirracistas.

Essas produções demonstram que a aproximação entre documentação e antirracismo já está em curso. O deslocamento proposto neste artigo está em tomar a documentação não apenas como instrumento para registrar uma prática antirracista, mas também como uma prática que precisa ser racialmente interrogada.

Isto é: quem olha? De onde olha? O que reconhece como significativo? Quem aparece como sujeito de conhecimento? Que experiências recebem continuidade? E que interpretações o documento ajuda a estabilizar?

Essas perguntas encontram uma interlocução fecunda na afrocentricidade. Asante (2009) propõe deslocar pessoas africanas e afrodiaspóricas da condição de objetos periféricos para posições de agência e localização no interior das narrativas construídas sobre suas experiências. No Brasil, Njeri e Ribeiro (2019), ao mobilizarem conceitos afrocentrados de localização e agência, insistem na necessidade de produzir critérios próprios para analisar realidades negras desde a diáspora brasileira.

A questão interessa à documentação porque nela o adulto possui considerável poder narrativo. É ele quem recorta a fotografia, escolhe a fala, produz a legenda, organiza a sequência e formula interpretações.

Assim, este trabalho é orientado pela seguinte questão: que deslocamentos epistemológicos são necessários para pensar uma documentação pedagógica antirracista e afrocentrada que reconheça crianças negras como agentes de suas experiências sem reduzi-las à identidade racial nem submetê-las completamente à interpretação adulta?

Defende-se que a documentação pedagógica antirracista precisa interrogar não apenas quem aparece, mas como aparece e quanto poder possui na construção da narrativa. É nesse sentido que se propõe, ao longo do texto, uma distinção analítica entre presença documental e centralidade narrativa.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O artigo assume caráter teórico-reflexivo e se apoia em revisão bibliográfica narrativa, sem pretensão de exaustividade ou de constituir revisão sistemática. A seleção das interlocuções foi orientada pela pertinência para quatro núcleos do problema: documentação pedagógica e participação infantil; relações étnico-raciais na Educação Infantil; afrocentricidade, localização e agência; e epistemologias negras relacionadas a corpo, memória, ancestralidade, autodefinição e continuidade. A opção por aproximar essas tradições busca produzir perguntas sobre o dispositivo documental, não fundi-las em uma teoria única.

A afrocentricidade e o Mulherismo Africana não são utilizados como protocolos de leitura de comportamentos infantis. Localização, agência, autonomeação e autodefinição conservam seus contextos teóricos de origem e são mobilizadas de modo delimitado para interrogar a posição de quem produz a narrativa pedagógica, o lugar atribuído ao sujeito documentado e os limites da definição adulta. A interlocução com Azoilda Loretto da Trindade, por sua vez, permite perguntar como corporeidade, oralidade, memória, ancestralidade, circularidade e comunitarismo tensionam critérios escolarizados de reconhecimento do conhecimento.

Os exemplos de Mariana e Lucas apresentados nas seções seguintes são construções hipotético-analíticas elaboradas exclusivamente para tornar visíveis diferenças entre modos possíveis de narrar uma experiência pedagógica. Não constituem excertos de documentação empírica nem pretendem validar a distinção entre presença documental e centralidade narrativa. A pertinência e os limites dessa proposição deverão ser posteriormente confrontados com materiais produzidos em contextos reais de Educação Infantil, mediante procedimentos metodológicos e éticos próprios.

DOCUMENTAR É SELECIONAR: MEMÓRIA, VISIBILIDADE E PODER

Nenhuma documentação pedagógica contém tudo aquilo que aconteceu.

Uma manhã na Educação Infantil produz uma quantidade de acontecimentos impossível de ser preservada integralmente. Enquanto algumas crianças constroem com blocos, outras conversam, desenham, disputam objetos, observam o jardim, repetem movimentos, elaboram regras, recusam propostas ou inventam usos imprevistos para os materiais. Mesmo uma professora extremamente atenta encontrará apenas parte dessa trama.

O caráter seletivo da documentação não constitui erro metodológico. É uma de suas condições.

Escolhe-se observar uma cena e não outra. Uma fotografia entre dez. Uma fala para transcrever. Uma produção para guardar. Mais tarde, determinados fragmentos são aproximados, ordenados e interpretados.

Furtado (2023) enfatiza justamente a complexidade desse processo e sua relação com transformações possíveis da prática pedagógica. A apropriação da documentação pelas professoras pesquisadas não ocorreu de maneira

homogênea ou simplesmente técnica, envolvendo mudanças nas concepções de infância e de relação pedagógica.

Se documentar pressupõe seleção, então memória e esquecimento caminham juntos.

A escola preserva determinadas cenas porque, de algum modo, elas foram reconhecidas como significativas. Outras desaparecem.

A questão antirracista não consiste em acusar professoras por essa impossibilidade de registrar tudo, mas em perguntar se existem regularidades naquilo que reconhecemos mais facilmente como digno de atenção pedagógica.

Que crianças costumam aparecer formulando hipóteses? Quem é descrito como criativo? Quem inicia brincadeiras nas narrativas? De quais crianças registramos processos longos de pensamento? Quem costuma aparecer predominantemente em cenas de conflito, espera, ajuda ou necessidade de intervenção? Que gestos recebem contextualização e quais rapidamente se convertem em adjetivos?

Essas perguntas não pressupõem que a resposta seja sempre racial. Exigem apenas admitir que o olhar docente é produzido socialmente e, portanto, pode carregar expectativas racializadas mesmo quando quem documenta possui compromisso explícito com uma educação antirracista.

É aqui que a visibilidade se torna um problema mais complexo do que simplesmente aparecer.

Janei (2023) chama atenção justamente para as relações entre documentação, exposição e as representações produzidas sobre as crianças. Sua análise desestabiliza a pressuposição de que mais visibilidade corresponde automaticamente a maior participação ou liberdade.

Essa advertência é especialmente importante quando pensamos corpos negros.

Historicamente, pessoas negras não foram apenas invisibilizadas. Também foram submetidas a regimes de visibilidade nos quais seus corpos, subjetividades e modos de existência foram nomeados a partir de referências externas. Fanon (2008) permite compreender os efeitos subjetivos de uma existência racialmente produzida pelo olhar colonial, enquanto hooks (2019) problematiza as políticas de representação e as formas pelas quais a negritude foi convertida em objeto do olhar. A questão, portanto, não pode ser formulada

somente em termos de fazer ver aquilo que estava oculto. Importa saber quem controla o significado daquilo que se torna visível.

O mesmo dilema, em escala e natureza evidentemente distintas, comparece à documentação pedagógica.

Uma fotografia oferece presença. Não oferece, por si mesma, agência.

Um relatório torna a criança visível. Isso não garante que ela tenha qualquer participação na definição do modo como foi narrada.

É essa diferença que abre caminho para a aproximação com a afrocentricidade.

LOCALIZAÇÃO E AGÊNCIA: O QUE A AFROCENTRICIDADE PERGUNTA À DOCUMENTAÇÃO

A contribuição da afrocentricidade para este debate não reside em oferecer uma técnica específica de documentação. Ela produz perguntas sobre a posição a partir da qual o conhecimento é construído. A aproximação proposta não transforma a afrocentricidade em método de análise microinteracional nem pressupõe que categorias formuladas para enfrentar a marginalização epistemológica de povos africanos possam ser simplesmente reduzidas à escala de uma cena infantil. Localização e agência são mobilizadas como perguntas epistemológicas dirigidas ao próprio dispositivo documental: de que posição a narrativa é produzida e em que medida o sujeito documentado aparece como agente da experiência que se pretende interpretar?

Asante (2009) concebe a afrocentricidade como uma perspectiva que recoloca sujeitos africanos e afrodiaspóricos no centro de suas próprias experiências, interrogando sua localização e agência. Njeri e Ribeiro (2019), ao discutir o Mulherismo Africana na diáspora brasileira, retomam localização e agência justamente como critérios para avaliar realidades negras a partir de referências capazes de romper com uma posição permanentemente periférica.

Aplicada como provocação à documentação pedagógica, a primeira pergunta torna-se: onde a criança negra está localizada na narrativa produzida sobre ela?

Não basta responder que está na fotografia.

Considere uma formulação hipotética:

> “Durante a proposta sobre autorretrato, Mariana demonstrou interesse pelas diferentes tonalidades oferecidas pela professora.”

Nessa frase, Mariana aparece, mas o sentido da experiência permanece organizado pela ação adulta. A proposta pertence à professora, as tonalidades são oferecidas pela professora e a participação infantil é traduzida pelo adulto pela expressão “demonstrou interesse”.

Outra escrita poderia registrar:

> “Mariana separou três lápis próximos ao tom de sua pele, testou-os no braço e no papel e chamou uma colega. Depois de ouvir que o segundo parecia mais, respondeu: ‘Esse aqui ainda está claro’ e sobrepôs dois tons no desenho.”

A diferença não está simplesmente na quantidade de detalhes.

Na segunda narrativa, a criança executa ações que estruturam a própria cena. Compara, testa, convoca outra pessoa, avalia e modifica sua estratégia.

Ela adquire centralidade narrativa.

A expressão é utilizada aqui para nomear a posição em que aquilo que a criança faz, pergunta, inventa, recusa ou modifica participa efetivamente da construção do significado da documentação.

Assim, presença documental e centralidade narrativa não são equivalentes.

Uma criança pode aparecer frequentemente nos registros e continuar narrativamente periférica.

Pode ilustrar a proposta. Comprovar participação. Demonstrar um objetivo previamente estabelecido. Servir como evidência de que determinado planejamento “funcionou”.

Essa observação também vale para crianças não negras. O que a dimensão racial acrescenta é a necessidade de perguntar se sujeitos historicamente periferalizados continuam ocupando posições narrativas secundárias mesmo em documentos que pretendem valorizá-los.

A afrocentricidade, entretanto, também nos protege de um movimento oposto.

Afrocentrar não significa africanizar compulsoriamente todo gesto de uma criança negra.

Uma escolha estética não contém necessariamente uma afirmação identitária consciente. Uma brincadeira não precisa representar resistência. Uma menina negra pode desenhar determinada flor simplesmente porque se interessou por aquela flor.

Se o professor determina antecipadamente que suas ações devem significar ancestralidade, pertencimento ou afirmação racial, ele volta a retirar da criança justamente aquilo que desejava reconhecer: agência.

O problema, portanto, não está apenas em perceber pouco a dimensão racial. Também pode estar em interpretá-la demais.

A localização afrocentrada não substitui uma captura eurocêntrica por outra identidade previamente fixada. Seu potencial está em perguntar se o sujeito participa da produção do sentido ou se continua sendo explicado integralmente por categorias externas.

Isso exige reconhecer um limite difícil para a documentação: interpretar sem possuir o significado.

O DOCUMENTO NÃO É A CRIANÇA: INTERPRETAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E PROVISORIEDADE

A documentação pedagógica depende da interpretação adulta. Não haveria sentido em fingir o contrário.

Professoras observam situações, relacionam acontecimentos, levantam hipóteses e tomam decisões pedagógicas a partir daquilo que conseguem compreender.

O problema começa quando a interpretação perde sua condição provisória e passa a funcionar como definição da criança.

> “É tímido.” “É agressiva.” “Possui baixa autoestima.” “Tem perfil de liderança.” “Não aceita o próprio cabelo.” “Identificou-se com a personagem negra.”

Essas frases possuem algo em comum: transformam uma interpretação em característica relativamente estável do sujeito.

A escrita amplifica esse efeito.

Uma impressão produzida durante determinada cena pode desaparecer da memória do adulto. Quando entra em um relatório, passa a existir como documento institucional. Pode ser lida por outra professora, apresentada à família, retomada em reuniões e participar das expectativas construídas sobre encontros futuros.

O documento produz consequências.

Horn e Fabris (2018) demonstram por outra chave teórica como a produção detalhada de saberes sobre a criança participa também de processos

de subjetivação. Seu trabalho é uma lembrança importante de que registrar não significa simplesmente revelar aquilo que a criança já era. A própria documentação participa da produção das maneiras pelas quais ela pode ser compreendida.

Para crianças negras, essa precaução é particularmente relevante porque certos vocabulários possuem longa história racial.

Agressividade. Desleixo. Maturidade precoce. Força. Dificuldade com cabelo. Família desestruturada. Pouco cuidado.

Não é necessário que qualquer dessas expressões apareça acompanhada da palavra “raça” para que possa carregar repertórios racializados.

Por isso, uma escrita antirracista não se caracteriza apenas por evitar termos ofensivos. Precisa tornar visível o percurso interpretativo que levou a determinada hipótese.

Compare:

> “Lucas é agressivo e tem dificuldade em dividir brinquedos.”

com:

> “Na disputa pelo caminhão, Lucas puxou o objeto que Pedro segurava. Pedro chorou. Quando a professora se aproximou, Lucas disse que estava usando antes e apontou para a construção que havia iniciado.”

A segunda formulação não é neutra. Também possui seleção, enquadramento e linguagem adulta.

Mas preserva algo que a primeira elimina: a cena.

Quem lê pode imaginar outras interpretações. Isso reduz o poder classificatório da escrita.

O princípio pode parecer simples: descrever antes de definir, formular hipóteses antes de produzir sentenças e retornar à experiência antes de fixar atributos.

Essa postura encontra também ressonância na participação das crianças na própria documentação. Janei (2023) investiga o que as crianças dizem das imagens e representações produzidas sobre elas, enquanto Camargo e Lombardi (2023) discutem uma documentação construída com participação infantil e articulada ao protagonismo e às aprendizagens das crianças. Essas

pesquisas não eliminam a assimetria entre adultos e crianças, mas reforçam a possibilidade de tornar a produção documental menos unilateral.

Nem toda interpretação pode ou precisa ser validada pela criança, especialmente quando se trata de bebês e crianças muito pequenas. A assimetria entre adulto e criança não desaparece.

O que pode desaparecer é a fantasia de que o adulto possui acesso transparente ao interior infantil.

A documentação não é a criança.

É uma narrativa construída sobre um encontro entre alguém que viveu uma experiência e alguém que procurou observá-la, registrá-la e interpretá-la.

Reconhecer essa diferença é uma questão metodológica. Também é uma questão ética.

CORPO, ORALIDADE E MEMÓRIA: O QUE AZOILDA FAZ A DOCUMENTAÇÃO PENSAR

A aproximação com Azoilda Loretto da Trindade produz um deslocamento diferente daquele provocado pela afrocentricidade.

Se Asante nos ajuda a perguntar onde o sujeito está localizado, os valores civilizatórios afro-brasileiros permitem interrogar o que aprendemos a reconhecer como conhecimento.

Trindade (2005) articula à Educação Infantil valores como circularidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital e oralidade. Sua proposta parte de uma compreensão do cotidiano escolar como espaço de desafios, encontros, emoções, produção de saberes e múltiplos fazeres.

A permanência e atualidade dessa elaboração podem ser percebidas em trabalhos recentes. Pinheiro e Franco (2025), por exemplo, retomam os valores civilizatórios afro-brasileiros como caminho para a consolidação de uma pedagogia negra na Educação Infantil, articulando-os a práticas pedagógicas e curriculares produzidas na docência com crianças bem pequenas.

O interesse deste artigo não está em converter esses valores em categorias que a professora deveria localizar em cada registro.

> “Este episódio contém circularidade.” “Aquele demonstra ancestralidade.”

Isso apenas criaria outra grade classificatória.

A questão é mais profunda.

A corporeidade, por exemplo, questiona uma documentação em que aquilo que pode ser verbalizado recebe maior densidade interpretativa.

Bebês e crianças pequenas produzem relações por distância, movimento, toque, ritmo, aproximação e recusa. Se a fala transcrita se torna automaticamente a prova privilegiada do pensamento infantil, parte dessas experiências permanece documentalmente empobrecida.

A oralidade produz outro deslocamento.

É comum que a palavra falada só encontre permanência documental depois de convertida em escrita. Entretanto, a transcrição não preserva integralmente volume, pausa, repetição, ritmo, musicalidade ou interação.

Em determinadas experiências, um áudio pode documentar mais do que uma frase transcrita.

Uma narrativa contada coletivamente talvez não precise ser reconstruída na forma de um texto individual.

Uma cantiga não se reduz à letra.

A circularidade também desafia formas muito lineares de documentação.

A vida pedagógica raramente acontece como: objetivo → atividade → aprendizagem → resultado.

Crianças retornam a perguntas antigas. Abandonam interesses. Recomeçam. Misturam propostas. Encontram outras explicações.

Uma documentação excessivamente organizada para demonstrar progresso pode apagar essa natureza sinuosa da experiência.

A memória e a ancestralidade, por sua vez, deslocam o início da cena.

Nem tudo começa na escola.

Uma palavra usada por uma criança pode ter sido aprendida com uma avó. Uma brincadeira possui trajetórias anteriores àquele grupo. Um penteado carrega técnicas, afetos e memórias familiares que não nasceram na manhã em que a professora o fotografou. Uma música pode chegar à instituição depois de circular por gerações.

Isso modifica silenciosamente a posição da escola.

A instituição deixa de aparecer como origem exclusiva do conhecimento e passa a reconhecer que crianças chegam carregando histórias e repertórios que a antecedem.

Não se trata de transformar crianças e famílias negras em fornecedoras permanentes de “conteúdo cultural”. Tampouco de presumir que toda família negra mantenha relações idênticas com ancestralidade ou tradições africanas.

O ponto é reconhecer que a experiência infantil possui temporalidade maior do que a experiência escolar.

Ao escrever sobre ancestralidade no trabalho O corpo negro como território educativo, essa questão já aparecia associada à recuperação de reminiscências e à produção de futuros possíveis, entendendo o corpo como território constituído por muitas mãos (MORAIS, 2022).

Na documentação, a pergunta muda de escala: o que a escola faz com aquilo que chegou antes dela?

MULHERISMO AFRICANA: UMA INTERLOCUÇÃO, NÃO UMA TRANSPOSIÇÃO

O Mulherismo Africana precisa entrar neste artigo com limites bastante claros.

Clenora Hudson-Weems (1993) formulou o Africana Womanism como paradigma centrado nas experiências de mulheres africanas e afrodiaspóricas, enfatizando, entre outros aspectos, a importância da autonomeação e da autodefinição. Nah Dove (1998), por sua vez, aproxima o African Womanism da teoria afrocentrada e destaca o papel das mulheres africanas na reconstrução e continuidade cultural.

No Brasil, Njeri e Ribeiro (2019) desenvolvem uma leitura situada na diáspora brasileira e mobilizam localização e agência para pensar critérios construídos desde realidades negras.

Nenhuma dessas formulações foi construída como teoria de documentação pedagógica.

Tampouco é adequado transformar a professora em equivalente simbólico da mãe ou atribuir à docência características consideradas naturalmente femininas. Essa operação repetiria uma longa tradição de associação entre docência, maternidade e cuidado que frequentemente contribuiu para desprofissionalizar o trabalho de professoras.

O diálogo é outro.

Interessa-nos aquilo que autonomeação, autodefinição e continuidade cultural fazem perguntar à documentação.

Se grupos historicamente definidos pelo olhar externo reivindicam o direito de produzir os próprios nomes e categorias, o problema da nomeação adulta da criança ganha outra densidade.

Quem define quem ela é dentro do relatório? Que espaço sua própria narrativa possui? O quanto uma documentação admite que sua interpretação possa divergir da versão da criança?

Mobilizar a autodefinição neste debate não significa pressupor que bebês e crianças pequenas realizem o mesmo gesto político de autonomeação formulado pelo Mulherismo Africana para mulheres negras adultas. Seria uma transposição conceitual indevida, tanto pela diferença geracional quanto pelas condições específicas de linguagem, dependência e participação que atravessam a primeira infância.

A aproximação ocorre em outro plano. O princípio funciona como uma interpelação ética ao monopólio adulto da definição: se a história racial evidencia os efeitos de ser sistematicamente nomeado pelo outro, a documentação da infância precisa manter aberta a distância entre aquilo que o adulto interpreta e aquilo que a criança é capaz de produzir, comunicar, contestar ou ainda deixar indeterminado. A exigência, portanto, não é transferir à criança um dever de autodefinição, mas impedir que a voz adulta seja tratada como versão definitiva sobre ela.

O segundo elemento fecundo é a continuidade.

Dove compreende a reconstrução e preservação cultural em relação à sobrevivência e integridade comunitárias. Esse princípio permite olhar para a documentação não apenas como arquivo retrospectivo, mas como meio pelo qual determinada experiência pode permanecer em circulação.

Uma criança faz uma pergunta. A pergunta é registrada. Dias depois, retorna ao grupo. Uma família acrescenta outra referência. O planejamento muda. A documentação volta às crianças. Uma experiência inicialmente pequena passa a participar da memória coletiva.

Documentar, nesse sentido, pode ser uma forma de cuidar da continuidade.

Mas continuidade não significa exposição irrestrita.

Essa distinção é fundamental.

Nem toda história contada pela criança precisa tornar-se painel. Nem toda fotografia pedagogicamente interessante precisa ser compartilhada. Nem toda narrativa familiar pode ser transformada em material didático porque “valoriza a cultura”.

O direito à memória precisa coexistir com o direito à intimidade.

Talvez aqui o cuidado adquira sua forma documental mais exigente: há situações em que preservar uma criança significa escolher não tornar pública uma experiência, ainda que ela seja significativa para a compreensão pedagógica.

PRESENÇA DOCUMENTAL E CENTRALIDADE NARRATIVA

Chegamos, então, à distinção que este artigo propõe como ferramenta analítica provisória. Ela não é apresentada como categoria empiricamente validada, mas como formulação teórica cuja pertinência deverá ser confrontada com documentações produzidas em contextos reais de Educação Infantil.

Presença documental refere-se ao aparecimento da criança no conjunto de registros produzidos pela instituição: fotografias, portfólios, relatórios, murais, vídeos, transcrições ou narrativas.

Centralidade narrativa diz respeito à posição que suas ações, perguntas, hipóteses, escolhas e relações ocupam na produção de significado do documento.

A distinção não pretende constituir uma escala de qualidade nem novo protocolo avaliativo.

Serve para formular uma pergunta.

Uma criança pode estar documentalmente presente e narrativamente ausente?

Sim.

Pode aparecer em inúmeras fotografias e raramente ter suas ações contextualizadas. Pode ser citada apenas para indicar participação. Pode ocupar o centro da imagem e a periferia do texto. Pode ter produções expostas sem que seus processos de criação sejam considerados. Pode ser observada continuamente e ainda ser pouco escutada.

Nesse sentido, quantidade de presença não garante densidade pedagógica.

A relação também pode ocorrer de maneira inversa. Uma única cena detalhadamente documentada pode mostrar uma criança como alguém que pensa, negocia, interroga, transforma materiais e interfere no percurso coletivo.

O interesse particular dessa distinção para uma documentação antirracista aparece quando perguntamos se a distribuição de centralidade ocorre igualmente.

Quais crianças a instituição reconhece como capazes de produzir perguntas importantes? Quem costuma modificar o planejamento? De quais sujeitos o adulto aceita não compreender imediatamente as ações? Quem recebe tempo interpretativo?

É aí que a discussão alcança o currículo.

A documentação já é reconhecida no campo como possibilidade de revisitar a prática e produzir transformações, especialmente quando construída de maneira participativa. Furtado (2023) mostra essa relação entre apropriação documental e reconstrução das práticas, e Camargo e Lombardi (2023) evidenciam a potência de registros construídos com participação infantil. A questão, portanto, não é criar do zero a relação entre documentação, participação e currículo, mas interrogar racialmente como essa participação é narrada e quais sujeitos conseguem produzir deslocamentos no percurso pedagógico.

Uma documentação antirracista precisa acrescentar uma pergunta: a experiência das crianças negras possui condições de produzir consequência sobre aquilo que a escola fará depois?

Isso não transfere a elas responsabilidade pela construção do currículo antirracista.

A responsabilidade ética e curricular dos profissionais independe de uma criança solicitar que determinada história, estética ou produção cultural negra seja apresentada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos e compreendem o currículo como articulação entre experiências e saberes infantis e os patrimônios culturais mais amplos (BRASIL, 2009). Escutar as crianças, portanto, não substitui a

responsabilidade institucional pela construção de um currículo comprometido com a equidade racial.

Mas existe diferença entre oferecer um currículo antirracista às crianças e permitir que aquilo que elas fazem com esse currículo participe de seus desdobramentos.

Nessa zona, documentação e planejamento se encontram.

Não como etapas mecânicas.

Como relação.

DOCUMENTAR SEM APAGAR, DOCUMENTAR SEM APRISIONAR

A expressão “documentação pedagógica antirracista” pode sugerir que existe uma forma correta e identificável de documentação que, uma vez aprendida, impede a reprodução do racismo.

Este artigo não sustenta essa promessa.

Não há instrumento capaz de tornar neutro o ato de observar. Não há formulário que elimine assimetrias entre adulto e criança. Não existe repertório teórico que impeça completamente interpretações equivocadas.

A contribuição possível é construir práticas mais conscientes dos riscos que carregam.

Isso envolve reconhecer a localização de quem documenta. Examinar quais crianças recebem densidade narrativa. Desconfiar de adjetivos que rapidamente transformam cenas em características. Preservar gestualidade, oralidade, corpo e experiência coletiva como formas legítimas de produção de conhecimento. Reconhecer que algumas memórias antecedem a escola. Admitir que raça importa sem convertê-la em explicação universal. Permitir que crianças participem, quando possível, da construção e revisão das narrativas sobre suas experiências. E reconhecer também o direito de não transformar tudo em documentação pública.

Esses movimentos não formam um método.

São tensões.

Uma professora pode ampliar a centralidade narrativa de uma criança e interpretar equivocadamente determinada cena. Pode produzir registros ricos em oralidade e ainda selecionar sempre os mesmos sujeitos. Pode reconhecer a ancestralidade e, ao mesmo tempo, romantizá-la. Pode convidar a criança a

comentar uma fotografia sem que isso elimine a assimetria do processo documental.

Uma prática antirracista não nasce da ausência de contradições.

Nasce, em parte, da capacidade de torná-las interrogáveis.

Talvez seja justamente por isso que a documentação ofereça um terreno tão fértil.

Ela deixa vestígios do olhar.

Ao reler o que escreveu, a professora também pode encontrar a si mesma.

Que verbos utiliza para determinadas crianças? Quem aparece agindo? Quem aparece recebendo? Quem pergunta? Quem “tem dificuldade”? Quem “demonstra interesse”? Quem “descobre”? Quem “precisa”?

A documentação registra crianças, mas registra também as categorias com as quais os adultos aprenderam a vê-las.

Lê-la antirracistamente significa, portanto, produzir uma espécie de dupla observação: olhar novamente para a experiência infantil e, simultaneamente, olhar para o próprio olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação entre documentação pedagógica e educação antirracista já está presente em experiências e pesquisas brasileiras. Há registros de práticas de ERER com bebês, projetos ancorados em saberes ancestrais e investigações que mobilizam documentação para analisar propostas pedagógicas antirracistas.

Este texto procurou deslocar essa aproximação.

Em vez de perguntar apenas como a documentação pode servir a uma prática antirracista, perguntou o que acontece quando a própria documentação é interrogada racial e epistemologicamente.

A resposta não conduz à criação de um novo modelo documental.

Conduz a problemas.

A afrocentricidade tornou possível perguntar onde a criança negra é localizada nas narrativas e se aparece como objeto ou agente da experiência.

A interlocução com Azoilda Loretto da Trindade ampliou aquilo que pode ser reconhecido documentalmente como conhecimento, sobretudo quando corporeidade, oralidade, memória, ancestralidade, circularidade e comunitarismo

deixam de funcionar como conteúdos culturais e passam a interrogar a própria organização da narrativa pedagógica.

O Mulherismo Africana foi mobilizado de maneira deliberadamente parcial e situada. Não como teoria da Educação Infantil e tampouco como modelo de autodefinição a ser aplicado literalmente a bebês e crianças pequenas, mas como fonte de perguntas dirigidas ao poder adulto de nomear, à continuidade da memória, ao cuidado e à comunidade.

Essas interlocuções permitiram propor uma distinção entre presença documental e centralidade narrativa.

A primeira torna a criança visível.

A segunda exige perguntar quanto de sua ação participa da construção do sentido.

Essa diferença importa porque visibilidade não é sinônimo de agência. Uma criança pode estar em muitas fotografias e continuar existindo documentalmente como resposta àquilo que o adulto organizou para ela. Pode ser vista sem que sua forma de interpretar, recusar, inventar ou transformar receba consequência pedagógica.

Para crianças negras, o problema se torna ainda mais sensível porque invisibilidade e hiperexposição fazem parte de uma mesma história de poder. É possível apagar sujeitos negros. Também é possível vê-los excessivamente a partir de categorias que os aprisionam.

Uma documentação pedagógica antirracista precisa, portanto, movimentar-se entre dois riscos: não apagar e não capturar.

Isso implica reconhecer raça sem racializar a totalidade da criança. Reconhecer ancestralidade sem inventá-la onde não foi enunciada. Valorizar memória familiar sem transformá-la em propriedade escolar. Interpretar sem transformar hipótese em sentença. Dar visibilidade sem confundir exposição com participação. Preservar sem concluir que tudo precisa permanecer público.

O documento não é a criança.

É um fragmento produzido a partir de determinado encontro, selecionado e narrado por alguém situado histórica e socialmente.

Talvez uma das tarefas mais importantes de uma documentação pedagógica antirracista seja justamente não esquecer essa distância.

Nesse sentido, documentar torna-se também exercício de humildade epistemológica. A professora observa porque deseja compreender melhor, mas precisa admitir que a criança sempre excederá aquilo que foi escrito sobre ela. A distinção entre presença documental e centralidade narrativa permanece, neste estudo, uma proposição teórica: pesquisas futuras poderão testá-la em portfólios, relatórios, mini-histórias, painéis e outros artefatos documentais, examinando tanto sua potência quanto seus limites.

Por isso, a pergunta que encerra este texto não é apenas o que devemos documentar?

É mais incômoda:

quando a escola constrói a memória das infâncias, quem ganha o direito de ser lembrado como alguém que pensou, criou, interrogou e transformou o mundo que encontrou?

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

CAMARGO, Gabrielle Augusta Silva de; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. “Professora, achei uma esmeralda!”: documentação pedagógica, protagonismo das crianças e suas aprendizagens. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 853-878, 2023. DOI: 10.5007/1980-4512.2023.e94470.

CONSTANTINO, Daniela Amélia Martins. A Educação das Relações Étnico-Raciais para e com os bebês e crianças bem pequenas no contexto dos Territórios Brincantes Internos no NEIM Doralice Teodora Bastos. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 26, n. 50, p. 916-936, 2024. DOI: 10.5007/1980-4512.2024.e98906.

DOVE, Nah. African Womanism: an Afrocentric theory. Journal of Black Studies, v. 28, n. 5, p. 515-539, 1998. DOI: 10.1177/002193479802800501.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FURTADO, Ana Paula Azevedo. A documentação pedagógica como uma possibilidade de transformação da pedagogia na Educação Infantil. 2023. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

HOOKS, bell. Olhares negros: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governamento da infância contemporânea. ETD -

Educação Temática Digital, Campinas, v. 20, n. 2, p. 539-554, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i2.8647105.

HUDSON-WEEMS, Clenora. Africana Womanism: Reclaiming Ourselves. Troy, MI: Bedford Publishers, 1993.

JANEI, Vitor. O que dizem as crianças da documentação pedagógica? Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 835-852, 2023. DOI: 10.5007/1980-4512.2023.e94487.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 413-428, 2011. DOI: 10.29286/rep.v20i44.315.

MORAIS, Sarah Soares. O corpo negro como território educativo. 2022. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, Fernanda Ferreira de. Batuque de Umbigada: os desafios de uma Educação Infantil antirracista. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 10, n. 1, p. 47-62, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.73778.

PINHEIRO, Carla Santos; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Valores civilizatórios afro-brasileiros: caminhos para a consolidação da Pedagogia negra na Educação Infantil. SCIAS. Direitos Humanos e Educação, v. 8, n. 1, p. 94-117, 2025. DOI: 10.36704/sdhe.v8i1.9727.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim 22. Brasília, DF: MEC/TV Escola, 2005. p. 30-36.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

SILVIA MARIA DO NASCIMENTO

Resumo:

A educação buscar preparar as futuras gerações para o mundo adulto, na qual suas exigências no modo de produção e contexto sócio cultural centralizam-se nos valores e modos comportamentais que devem ser atribuídos a estes. A educação é um bem de consumo que não deixa de ser um produto fabricado e assegurado pela instituição escola, garantido por lei enfatizando sempre sua qualidade quanto ao desenvolvimento total do indivíduo. A escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com o aparecimento das tensões, conflitos e esperanças da sociedade. Dias, 2001 cita: “A escola situa-se no centro de uma comunidade e não se restringe apenas aos professores e funcionários”. A escola deve ser um ambiente agradável e estimulante, seu objetivo principal deve ser formar alunos pensantes, críticos e politizados que saibam compreender e atuar verdadeiramente e positivamente na sociedade.

Palavras-chave:

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une a leitura. A visão se amplia com a leitura, e por meio das palavras é que temos a descoberta de mundos.

O sentido desse mundo se dá nos primeiros anos de vida. A partir dos sons e gestos, o bebê os utiliza como forma de comunicação para interagir com o mundo que o cerca. Além da função comunicativa às crianças usam das palavras como forma de brincadeira, por meio de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

No Brasil pesquisas realizada em 2013 pelo IBGE em quatro estados: Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mostram que pessoas entre

dez anos ou mais dedicam em média 6minutos por dia a prática da leitura, diante disto, se faz necessário resgate da leitura como prioridade nas políticas públicas e no imaginário social. Afinal a leitura é mais que um instrumento escolar, é um passaporte para entrada na escrita e na cultura. O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nesta sociedade letrada (letras- símbolos- números).

Pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos vir a promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

LEITURA UM ATO NECESSÁRIO

No meio social ande vivemos, e as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa.

No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente.

Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade.

O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam á escola com conhecimento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados.

Paulo Freire (1975) já possuía esta visão quando dizia: “Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho. Alguém só aprende se existir um alguém que lhe deseja ensinar, da mesma forma, alguém só ensinará se tiver alguém ardentemente predisposto a aprender”.

A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeito históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor.

A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, possibilita o mergulhar em diversos mundos por meio das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, por meio

das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos.

O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

O PROFESSOR LEITOR E REFLEXIVO

Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico. Precisamos de professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, na qual o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, na qual o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudados.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído á maturação orgânica, mas á sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança a oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos na qual aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, na qual as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

Atualmente a leitura nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização e leitura, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu á escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam á segunda etapa, á universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar por meio do instrumento avaliativo.

Hoje temos alfabetizados e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não simplificá-los para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se á utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll(1993)- “encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças”. Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças.

LINGUAGEM ORAL / FALA

A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.

Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivencias de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responda qual as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes. Na apreciação pela leitura o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado é compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura dependerá inicialmente deste modelo positivo.

As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido á linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais

de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar na qual muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:

Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da pedagogia, sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.

A escola por muitos anos negou o acesso da criança a escrita equivocadamente já que a linguagem ocorre no contato com o convívio social. Ana Teberosky e Emilia Ferreiro trouxeram uma nova visão sobre a alfabetização com o livro: “A psicogênese da língua escrita”, destacam que para aprender a ler e escrever dependerá da relação que a criança terá desde pequena com a cultura escrita. A leitura e a escrita são processos que se revelam na interação com o mundo, o contato com a linguagem escrita ocorre quando o professor empresta sua voz aos textos e se torna escriba de suas criações na produção de textos. Assim as crianças podem contar com olhar atento e curioso do professor.

A leitura desempenha papel de destaque no percurso da escrita, quando trabalhamos com a linguagem verbal, seja oral ou escrita, estamos abordando várias aprendizagens como: brincar com as palavras, conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores e desenvolver a comunicação.

Para desenvolver comportamentos leitores necessitamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas.

Nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos

sentido e entusiasmo, o comportamento leitor saltam aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura.

“Ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras, È na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas etc.” (Orientações Curriculares SME, 2007).

A roda de leitura deve sempre estar presente no ambiente escolar aumentando o repertório de histórias, com a frequência diária e bem planejada, este será um momento de grande aprendizagem. A criança também deve ter momentos de contato com os livros, para folheá-los e explorá-los com o cantinho da leitura, possibilitando a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de possibilidades de leituras por meio de imagens ou imaginação.

FORMANDO LEITORES CRÍTICOS

Querem-se uma comunidade justa, então se devem formar leitores competentes, críticos e sensíveis, pois esta é a porta de entrada para tantas mudanças necessárias. A escrita deve ter sentido para quem lê. O saber ler deve ultrapassar o decodificar palavras, e muito mais que isso é o movimento de interação com o mundo, com poder transformador.

Quando o indivíduo aprende a ler, o mundo é descoberto e passa a ganhar outro sentido, passa a comunicar interpretar e analisar desenvolvendo assim as condições básicas para o crescimento humano.

O que é ler? O que é leitura? São perguntas complexas que demanda algumas reflexões, já que a leitura se relaciona com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, históricos, culturais e sociais.

Ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura esta palavra deriva do latim “lectura”, originariamente com o significado de “eleição, escolha”, e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

O processo de leitura faz parte das competências cognitiva, social e

cultural e para se ler bem é necessária a passagem pela educação formal e pelo processo de alfabetização. A leitura é muito mais do que um instrumento escolar. É um passaporte para a entrada na cultura escrita, envolve o domínio de práticas culturais que levam a compreensão do mundo, criando novas identidades, novas formas de inserção social, nova maneira de pensar e agir.

No Brasil o governo incentivo: editoras, livrarias e empresas privadas a distribuição de livros e campanhas publicitárias. Mas ainda falta muito para que os brasileiros adquiram comportamentos leitores.

O ato de ler não pode ser uma atividade passiva. Pois o leitor é um elemento ativo no processo. O desenvolvimento da linguagem não é algo natural, pois é fruto de experiências sociais construídas com o contato de escutas e produções narrativas.

Podemos reconhecer leitores por seus comportamentos, há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que já leram nas crianças pequenas o ato de querer ouvir várias vezes a mesma história vem da vontade de antecipar os acontecimentos futuros e sentimentos a cada leitura.

Os adultos nem sempre tem consciência dos comportamentos leitores que adquirem ao longo da vida. A leitura é um exercício de cidadania que exige do leitor criatividade, mobilizando seus conhecimentos prévios, interagindo com os textos, construindo significação, incorporando reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-los a compreender melhor seu mundo e seu semelhante. Cabe a escola o desafio de ensinar o leitor.

A questão é: Como despertar o gosto pela leitura nas crianças? Já conhecemos os benefícios que a leitura trás na vida das pessoas. Leitores tendem a possuir um bom vocabulário, oral e escrito e articulam melhor as ideias com maior facilidade de coerência, tornam-se mais criativos. Mas isto só ocorrerá se a criança tiver estímulos literários desde pequenas, teremos leitores se as crianças tiverem pais leitores, já que tendem a copiar comportamentos adultos que os cercam. Quando um adulto lê ao lado de uma criança incitamos a curiosidade, interesses pessoais de cada faixa etária é outro ponto de estímulo, ler temas que prendam a atenção e o imaginário da criança.

Alguns artigos para bebê recomendam iniciar com contação de histórias aos seis meses de idade, cativando a atenção e o gosto pela leitura, o ouvir e imaginar. A escolha dos livros e de suma importância para adequar a fase

imaginativa da criança. Na educação infantil a leitura deve ser entendida e sentida pela criança como forma de prazer, dando asas a imaginação, para que sempre queiram outra vez.

A escola de educação infantil por se tratar de um ambiente alfabetizador tem a possibilidade de despertar o gosto pela leitura nas crianças e posteriormente nos pais, este trabalho além de estimular o imaginário, aproxima as crianças do mundo letrado. Se queremos pessoas leitoras temos que oferecer atividades diárias em que os pequenos tenham a oportunidade de ler, trocar ideias, ouvir e comentar.

O livro é um mundo a ser descoberto a cada página, é um contador de história. A leitura foi criada para o prazer e não ser um dever.

Quando o livro se torna uma porta para o imaginário, ocorre a interação entre o leitor e os personagens tornando-se cúmplice no texto.

A ampliação da leitura se torna inspiradora quando colocada como fonte de inspiração, a aproximação e o prazer ao ato de ler e de ouvir histórias. Na escola os momentos de leitura de diferentes textos, desenvolverão na criança o prazer pela leitura, trazendo confiança, criatividade e alegria.

Quando falamos em criança pequena, a releitura de contos é muito comum, pois os pequenos vão adquirindo intimidade com os personagens e a cada nova leitura, trechos e falas são acrescentados ao repertório linguístico e a sua imaginação.

Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança. Alguns cuidados e ações devem ser respeitados quando falamos em despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia.

Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser

encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdo críticos.

A leitura é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida.

A leitura deve ser vista como um brincar com as palavras, pois é uma função prioritariamente exercida pelo falante. Nas brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira encontramos um vasto repertório, que são fontes inesgotáveis de prazer para as crianças e por isso deve ser enfocado no trabalho das instituições educativas.

No trabalho com crianças de zero a dois anos o professor pode levar as crianças a distinguir a entonação quando conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios. Nas crianças de dois a quatro anos o imitar é muito utilizado, a gestualidade e a postura adotada pelo professor quando lê, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar ou pedir diferentes livros ou de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens e ilustrações de um livro, reconhecer repertorio de contos de fadas, contos de repetição além de acompanhar com apoio das ilustrações, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Já com os maiores esses podem ser incentivados a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetições ou acumulativas com apoio nos livros.

È importante que o professor se preocupe com a qualidade dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.

Durante a leitura ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado. Também deve manter-se fiel ao texto,

explicitando a diferença entre ler e contar histórias. Após a leitura, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentar a leitura, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto.

Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura como, por exemplo:

-Organizar um mural para troca de leitura;

-Promover indicações de leituras;

-Organizar mostra de livros de um mesmo autor ou preferências do grupo;

-Incentivar troca de livros;

-Incentivar o empréstimo de livros para casa.

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:

-Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;

-Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;

-Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;

-Escolher os livros para ler e apreciar.

- Conteúdos relacionados ao falar e escutar

-uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências, sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;

-elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;

-participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas opiniões e pontos de vista;

-relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal;

-reconto de histórias conhecidas com aproximação ás características da história original no que se refere á descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;

-conhecimento e reprodução oral de jogos verbais como trava-línguas, parlendas, adivinhas, poemas e canções.

Algumas práticas de leituras que não deve faltar na Educação infantil:

-participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, parlendas, etc.;

-participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional;

-observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, jornais, etc., previamente apresentados ao grupo;

-valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é por meio dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere á indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, analise, discussão, prática de intervenção na

realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. Ofício de Mestre: **Imagens e Autoimagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos Contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. **Ilustração do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São

Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.CORSARO, W. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H**. A infância da razão: uma introdução á psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – **Psicopedagogia da linguagem oral, um enfoque comunicativo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). **A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação.** São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?** Revista Escola Municipal**, SME**. São Paulo, ano 18, n° 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. **A Criança, o Professor e a Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: **Construção Coletiva. In: Seminário de Atualização Pedagógica.** Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. **Os Fazeres na Educação Infantil.** São Paulo:Cortez, 1998.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam?** São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O BRINCAR E OS AVANÇOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CIBELE CRISTINA DE LIMA LEÃO

Resumo

O artigo aborda o autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica, mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Autismo, Brincar, Inclusão, Habilidades

ABSTRACT:

The article addresses autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder, usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates the development of both cognitive and social skills, so that this activity can offer several new experiences, which result in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competencies or skill sets.

Keywords: Autism, Play, Inclusion, Skills

1 INTRODUÇÃO

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a

inclusão dos alunos com necessidades especiais. será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Com o objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para as práticas pedagógicas, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem e descobertas da Neurociência sobre o brincar, podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares desta forma torna-se, novas práticas e informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem, encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança.

Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente é provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Vygotsky (1930/1987) concede ao brinquedo um papel potencialmente criador de possibilidades de atuações nas ZDP, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a troca e interação com o outro. O rigor a respeito das regras muitas vezes não é atendido no dia a dia, no entanto, temos

no brinquedo uma imensa capacidade de influência na ZDP dos envolvidos nas ações do brincar.

> Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas acrescente outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo. (VYGOTSKY, 1933 apud ELKONIN, 1978/1998, p. 4).

> Nestes termos, a partir da citação acima, se pode perceber a importância da imaginação que certamente envolverá cada participante dos jogos. No entanto, o fator imitação, não raro, surgirá e ligar-se-á às diversas situações fictícias que surgirem em campo. O brinquedo suscita a imaginação e a imitação surge como um gesto de criar umas realidades muitas vezes desenvolvidas pelos adultos.

Segundo Ericson (1963) afirma que o jogo da criança é a forma infantil de dominar a realidade por meio da experiência e do planejamento os jogos, tais como jogos de papéis de mãe e filha, de escola, entre outros, somente aquelas ações que se ajustam à situação real representada na atividade lúdica é aceitável.

> (...) O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1930/1987, p. 131).

A inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia a dia das escolas brasileiras, estudos estão sendo realizados para que a educação especial possa ser ainda mais, efetivada e realizada com sucesso dentro do cotidiano escolar a Política Nacional de Educação Especial .

> Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Para Kishimoto (2010, p. 1)

> Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Metring (2014, p. 49) afirma:

> O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensórias, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz.

Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

A escola atual não tem obtido êxito quando se trata das dificuldades de aprendizagem, nota-se que muitos professores não têm a formação adequada e muitas vezes sentem-se sozinhos e perdidos, sem saber como fazer o aluno

aprender. Somado a isso ainda falta infraestrutura, sendo obrigado a lidar com salas superlotadas e o problema da indisciplina, um dos mais comuns transtornos de aprendizagem é a Dislexia.

Segundo o Dr. Gustavo Teixeira, em Manual dos Transtornos Escolares. O transtorno afeta aproximadamente 3% a 10% das crianças e acomete mais meninos do que meninas, através do acompanhamento psicopedagógico realizado com a equipe docente, pais e alunado, é possível que esses alunos aprendam, consigam se alfabetizar e se tornarem letrados, a atuação do psicopedagogo dentro ou fora da instituição escolar é de total importância, os alunos dislexos precisam de um acompanhamento com um profissional especializado, o professor de sala precisa de uma orientação, um plano de trabalho que só esse profissional tem formação para dar.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem específico da leitura, caracterizado por dificuldades de reconhecimento de letras, decodificação e soletração de palavras, causando grande dificuldade de leitura e problemas na escrita.

De acordo com Gustavo Teixeira, essas dificuldades provocarão prejuízos desde a alfabetização ate a idade adulta, e por isso merece atenção especial de educadores e pais.

> “Crianças com dislexia apresentam dificuldade na primeira função, na atividade de analise. Elas não conseguem associar uma letra a seu som, então, dessa forma, apresentam dificuldade em identificar fonologicamente esses símbolos. Alem disso, o processo de construção de frases e prejudicado pelo “ esforço” despendido para se agruparem as diferentes letras, com diferentes sons para se formarem as palavras” (Teixeira, Gustavo. Manual dos Transtornos Escolares, Rio de Janeiro, 2018).

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia, o transtorno acomete de 0,5% a 17% da população mundial, pode manifestar-se em pessoas com inteligência normal ou mesmo superior e persistir na vida adulta, sintomas de dislexia variam de acordo com os graus de gravidade do distúrbio e tornam-se mais evidentes durante a alfabetização entre os mais comuns encontram-se as seguintes dificuldades:

- Atraso na aquisição da linguagem
- Dificuldade de alfabetização
- Dificuldade para lembrar os símbolos e para aprender o alfabeto
- Trocas na fala
- Dificuldade para separar e sequenciar sons e palavras.
- Dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar.
- Dificuldade em nomear
- Dificuldade na habilidade motora fina
- Dificuldade para memorizar tabuadas, figuras geométricas e mapas
- Dificuldade em copiar do quadro
- Leitura vagarosa e com erros.

A necessidade de capacitação de toda a equipe escolar, para que com o desenvolvimento de todas as pessoas que estão presentes na vida da criança, por meio do relacionamento entre família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar, as potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas, para uma maior efetividade a favor do aprendizado da criança, o professor especializado em conjunto com o professor da sala regular pode elaborar o Plano de Atendimento Individualizado (PAI)

O Plano de Ensino Individualizado - PEI): “[...] um instrumento cujo objetivo central é o de melhorar ou de favorecer os processos ensino, desenvolvimento e aprendizagem, considerando a ação da classe comum e o Apoio Pedagógico Especializado o plano vem apoiar o ensino de maneira a contribuir com o desenvolvimento da criança, sendo composto pela avaliação inicial do estudante, as metas a serem atingidas, os suportes necessários, a avaliação das metas estabelecidas bem como o período para avaliação das metas e dos suportes utilizados, sempre com foco em intervir nas áreas que caracterizam o transtorno: comunicação, interação e comportamento (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Tendo em vista que, na educação infantil, o processo de ensino-aprendizado é pautado no lúdico, os jogos infantis são relevantes para o desenvolvimento das crianças, ressaltando que as formas de interação das crianças nas mais diversas situações devem ser propícias ao significar,

questionar e criar, ou seja, os jogos e brincadeiras não devem ser proporcionados meramente para “ocupar o tempo ou o aluno”. (NUNES; BRAUN; WALTER, 2011).

Ao promover o planejamento da prática pedagógica, em 2003, o Ministério da Educação produziu o documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem, este material perpassa pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde o nascimento aos seis anos de idade e a inclusão sugerindo planejamento, adequação e organização do ensino, contribuindo para a formação do professor (BRASIL, 2003).

Em relação às políticas públicas, além das legislações brasileiras em consonância com as diretrizes mundiais que fortalecem os princípios de um sistema inclusivo, para os indivíduos com transtorno do espectro autista, houve alteração da LDB, adequando a redação em seu capítulo V, sendo a educação especial uma modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, abrangendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2013) à implantação da Lei nº 12.764/2012, com indicações dos direitos e “caminhos” para cumprimento da legislação oficiais e legislativos que garantem o direito à educação, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a favor do aprendizado destas crianças.

Para isto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam a necessidade de acolher e responder às diferenças das crianças, por meio do ensino colaborativo, que se define por:

> O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45-46).

Contudo, para a implementação do Ensino Colaborativo, é preciso analisar fatores como conteúdo, estratégias de ensino dos professores, empatia e tempo de parceria, compromisso dos professores, apoio administrativo da escola, entre outros pontos que precisam ser dialogados entre a equipe escolar e principalmente entre os professores envolvidos ressalta que na escola, todos os profissionais precisam ser envolvidos e orientados a auxiliar as crianças em suas necessidades, oportunizando condições para o desenvolvimento da criança e também para que esta se sinta capaz para isso, se faz necessária a formação de toda a equipe escolar na perspectiva da colaboração, assim como parceria com a família, para que seja esclarecido o trabalho que está sendo realizado com as crianças, trabalho colaborativo vem ao encontro dos princípios democráticos que se almejam na escola, pois a construção da escola inclusiva perpassa por todos os níveis dos sujeitos envolvidos na educação: gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, todos a favor do aprendizado, com vistas ao respeito e valorização do outro.

Na perspectiva da educação inclusiva integrada na proposta Pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, a escola atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento dessas necessidades especiais a partir de 1994, o autismo passou a integrar a categoria de portadores de Condutas Típicas na Política Nacional de Educação Especial do MEC, elaborada pela Secretaria de Educação Especial, com a seguinte denominação: “manifestações de comportamentos típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas constituiem uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às

crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neurocientíficas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando ,o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim. Para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação são fundamentais em todo esse processo.

REFERÊNCIAS

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

ERICSON, F. Conceptions of school culture: An Overview. Educational administration quarterly, volume 23, nº 4. November 11-24, 1987.

GARCIA, R. L. **A educação numa plataforma de economia solidária**. In: **Propostas** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.

KISHIMOTO, T. M., Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional:Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

METRING, R.Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2,p.176-180,jul/dez.2008.Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf (acesso 27/04/24)

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. (1930). São Paulo: Martins Fontes, 2002. In

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM