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**

GESTOR ESCOLAR, PARTICIPAÇÕES E AÇÕES
ANGELA MARIA GOMES DE LIMA..... **230**

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIAS DE QUALIDADE EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA
SOLANGE FERREIRA DOS SANTOS SILVA..... **239**

A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES
INGRID OLIVEIRA DE ALMEIDA **246**

SUSTENTABILIDADE UM EQUILÍBRIO NECESSÁRIO PARA A VIDA
ANDREZA PURCINA ANASTÁCIO COELHO..... **256**

EDUCAÇÃO INTEGRAL: A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO DISCENTE
JÉSSICA DOS SANTOS RIBEIRO..... **262**

O AMBIENTE COMO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, RELAÇÕES E EXPERIÊNCIAS QUE PROMOVEM A AUTONOMIA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS
NAYARA ROBERTA DOS SANTOS **270**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
RENATO DE BRITO PEREIRA..... **282**

LUDOTERAPIA: OS DESÁFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
KARINA CRISTINA CYPRIANI **313**

A SALA DE LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE LEITORES
LUCAS RODRIGUES DOS SANTOS..... **324**

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

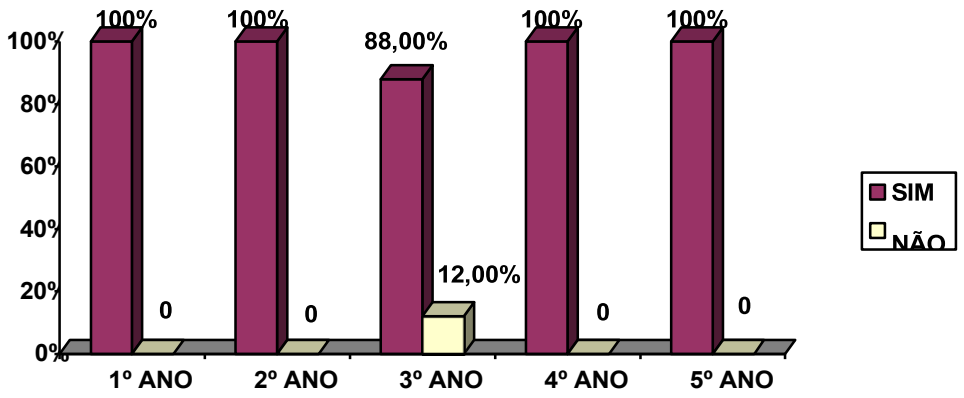
Tabela I

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.

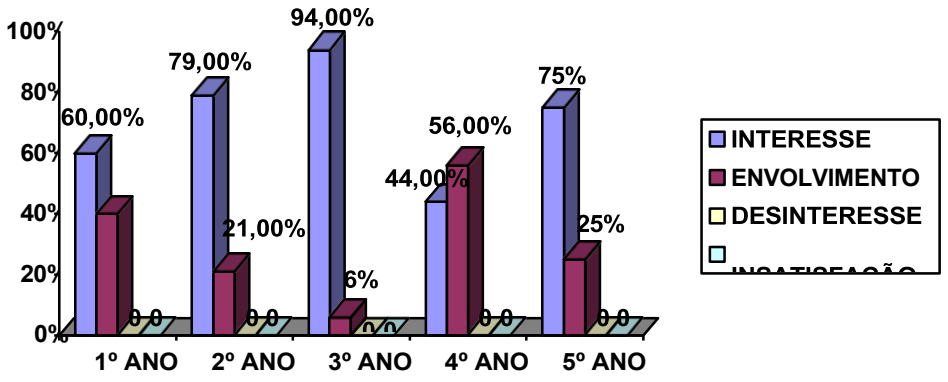
Tabela II

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.

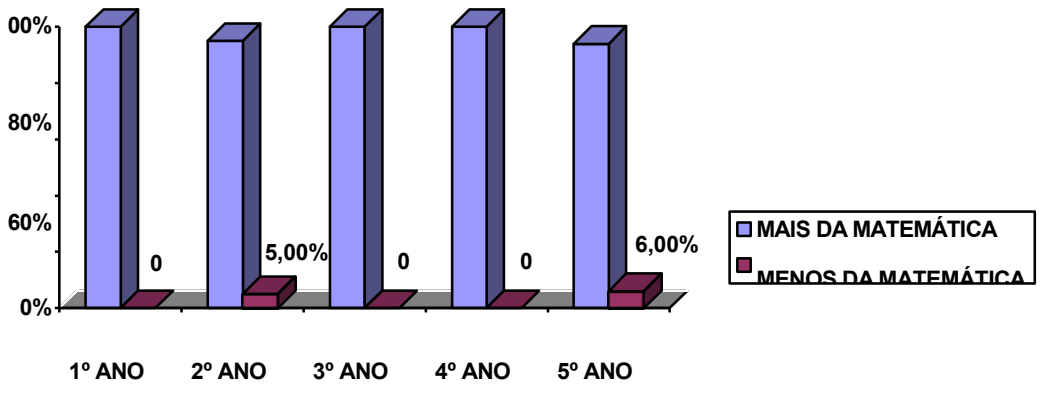
Tabela III

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.

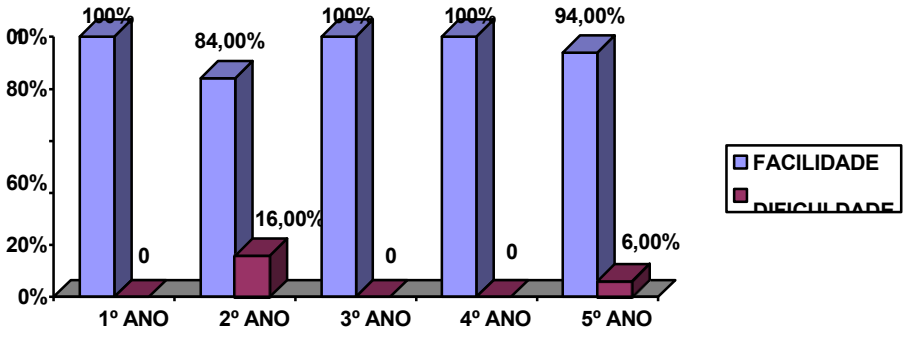
Tabela IV

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.

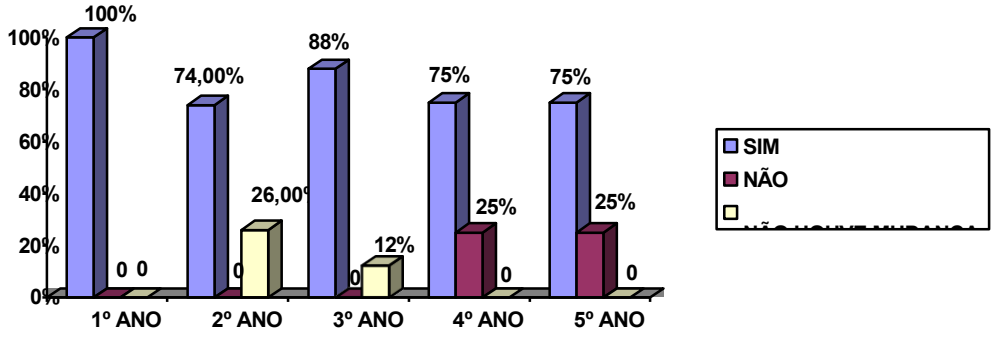
Tabela V

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

( )

ENVOLVIME

NTO ( )

DESINTERE

SSE ( )

INSATISFAÇ

ÃO

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 da 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.

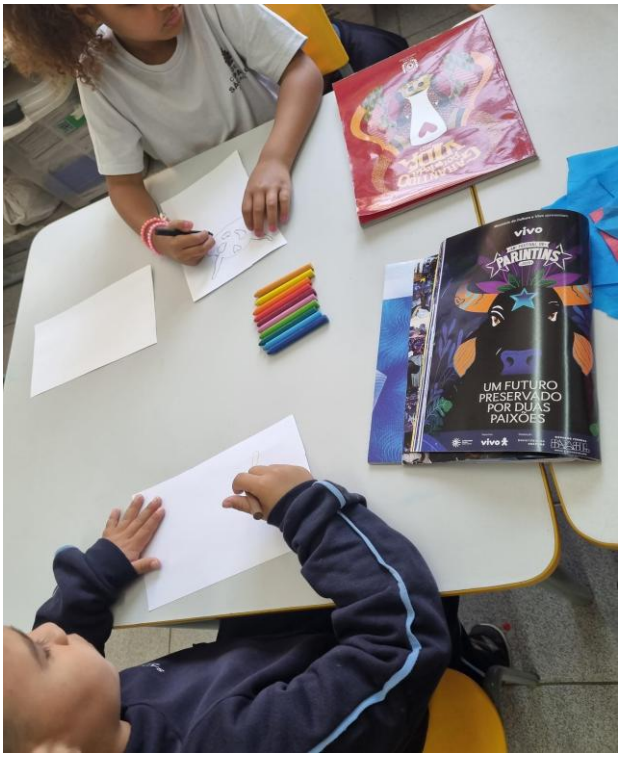
Para organizar as vivências, foram criados contextos investigativos com diferentes materialidades, como argila, tintas, alimentos, plantas medicinais, livros, papéis, marcadores, instrumentos musicais, materiais heurísticos, alimentos e elementos de largo alcance. Esses
espaços foram planejados para 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

GESTOR ESCOLAR, PARTICIPAÇÕES E AÇÕES

ANGELA MARIA GOMES DE LIMA

RESUMO

Esta pesquisa partiu de minha indagação, como mãe, que teve um filho com problemas de comportamento, durante dez anos, em três escolas diferentes, e somente na quarta escola foi que percebi que, o problema não era apenas eu, ou meu filho, e sim todo um sistema engessado e mal direcionado sem acolhimento, afeto, respeito e apoio adequado aos docentes, alunos e suas famílias. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de discussão e reflexão sobre a gestão compartilhada, dentro do contexto escolar, a pesquisa aborda questões que ao longo dos anos vem sendo discutidas por educadores que, visam elucidar e apontar caminhos para alcançar uma educação de qualidade.
Palavras – chave: Gestor Escolar. Desafios da gestão. Participação.

INTRODUÇÃO

Com as constantes reformas no campo educacional, ressaltamos a importância da gestão compartilhada com participação de todos, de forma colegiada e atuante nas ações e tomadas de decisões dentro da escola, para que a sociedade possa assegurar seus direitos, já instituídos por Lei na Constituição Federal do Brasil, aprovada no ano de 1988, que consolida a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino, estabelecendo, nos seus artigos 205 e 206, que a educação brasileira, é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

1. O GESTOR ESCOLAR

Quando pensamos em uma gestão escolar, nossa reflexão, implica

entre o gestor, e a gestão da escolar, ou seja todos funcionários da administração, logo pensamos que o diretor toma todas as decisões e sempre é dele a última palavra, mas não é bem assim quando analisamos a gestão democrática, vemos que o gestor deve compartilhar a tomada de decisões com os demais funcionários da escola, inclusive com pais e alunos e comunidade local, na teoria todos participam e estão assegurados por leis que regem as diretrizes educacionais e pedagógicas, elas embasam inclusive como coloca-las em prática na ação da inclusão e interação das múltiplas dimensões da educação.

Segundo Luck (2000), a escola pública de hoje deve ser encarada como uma empresa, que visa não o lucro, mas sim a construção intelectual do cidadão formado por ela, nesta percepção de gestão democrática, é uma ferramenta de construção social da democratização da escola, ela organiza ações mediante o coletivo, permitindo uma reflexão das ações concretas e do desenvolvimento escolar como um todo, na transformação da social, e no ensino-aprendizagem de qualidade, que seja capaz de propor o enfrentamento do processo de exclusão social, e oportunizar uma educação "inclusiva" que desperte à construção cidadã do indivíduo. Esta perspectiva ressalta cada vez mais a necessidade de cultura coletiva e colegiada, fortalecendo assim, toda a comunidade dentro e fora da escola, organizando as ações de forma coletiva significa estar em unidade na diversidade e multiculturalismo escolar. Nesta perspectiva a gestão democrática oportuniza o diálogo efetivo entre comunidade e escola, e é este caminho que se percorre para chegar na resolução de conflitos, que surgem no cotidiano escolar, impondo novos campos de atuação e articulação que visam a participação e a deliberação pública, manifestando à vontade, a criticidade e a autonomia para a transformação dos indivíduos em cidadãos gerando o crescimento da sociedade democrática.

1.1. PARTICIPAÇÃO DO GESTOR

O gestor tem o desafio de administrar a organização mobilizando e articulando os recursos humanos, financeiros e materiais, e viabilizar

condições necessárias para garantir que os processos, sócio educacionais avancem e se efetuem na escola.

A função social da educação escolar visa forma, conscientizar e erradicar as discriminações contra o multiculturalismo, concepções, subjetividade, diversidades e recursos financeiros, além de propor a igualdade a todos. Todavia o gestor educacional deve oportunizar, o acesso ao ensino-aprendizagem envolvendo alunos e comunidade escolar, visando a execução do currículo e as diretrizes pedagógicas da escola.

A autora ressalta que, o gestor deve possibilitar a organização da educação escolar, já que o novo conceito de gestão ultrapassa, os limites da administração que envolvem “uma mudança de paradigma, isto é, de uma visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade” (LUCK, 2000, p.34).

Ao considerar a finalidade pedagógica da sua ação administrativa o gestor escolar percebe que a aprendizagem dos seus alunos é o ponto de partida e de chegada da ação do seu trabalho. Segundo Silva Junior:

> A educação está no ponto de partida e no ponto de chegada da ação administrativa. No ponto de chegada, sob a forma de intervenção pedagógica na “práxis” com o auxílio da administração. No ponto de partida, sob a forma de subsidio teórico que respalda a ação administrativa a ser elaborada. Em sentido estrito, a administração é sempre da “educação”, que lhe determina o substrato teórico e a direção da prática. (SILVA JUNIOR, 1994, p.87-84).

E é na humanização dos sujeitos que respeitamos a sua subjetividade, o multiculturalismo e a visão de mundo, a escola amplia esta função social, e o gestor tem um papel fundamental neste contexto, já que a gestão democrática vem ganhando espaço e relevância, nas questões de equidade e qualidade administrativa, que estão entrelaçadas com as questões pedagógicas, políticas e sociais. A gestão democrática explicita-se as diferentes partes da unidade de gestão, como gestão compartilhada, participativa, e colegiada, levando a compreensão da atuação e do exercício cidadão em sociedade.

Como não existe uma formula mágica, e uma receita pronta, para

desenvolver a gestão democrática, mas, é através de um trabalho orquestrado e coletivo que se implanta, concretiza e atua nas ações e situações da gestão escolar, diante disto é preciso ressaltar alguns princípios e valores que são prioridades, para construção desta gestão. A escola destaca a autonomia, nas três dimensões: administrativa, pedagógica e financeira. Ela está permeada pela e é sistematizada como qualquer empresa, cercada de mecanismos de diretrizes legais, desempenhado ações que levem a participação cultural e social, que atuam na formulação de políticas públicas educacionais; presentes no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação e análise da escola. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência da escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para “toda” a população, bem como a discussão sobre a qualidade educacional, o avanço intelectual e social para a unidade da comunidade onde está inserida. Desta forma,

> A autonomia pedagógica diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza da atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa e inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico (...). Com relação à autonomia administrativa, esta significa a possibilidade de dispor de recursos e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. (...) Porém, também a autonomia administrativa da escola tem limites nas ações do Estado, que não pode abrir mão de seu dever e de suas prerrogativas em matéria de ensino. Isso significa que gerir recursos com autonomia não implica utilizá-los apenas de forma que professores e diretores considerarem mais convenientes. Significa que, a partir das diretrizes gerais traçadas pelo sistema, cada unidade escolar imprime à sua gestão uma forma mais adequada a suas peculiaridades (PARO 2001, p. 113-115).

1.2. O QUE É AUTONOMIA ESCOLAR?

Segundo Paro (2001), a autonomia da escola é um exercício de democratização do espaço público: e é na gestão que se organiza e delega funções para os demais agentes pedagógicos, com a prestação de contas para comunidade escolar, o objetivo da autonomia é a busca de qualidade no

trabalho democrático e para obter a equidade do mesmo gerando assim o fortalecimento social da escola, quando a escola se dispõe a prestação contas do que faz ou deixa de fazer ela faz a aproximação, e cria um relacionamento entre a escola e a família, são nestas ações que constroem-se uma participação realmente colegiada, discursiva e efetiva na comunidade, caracterizando a eminentemente gestão democrática.

Para estabelecer o continuo diálogo entre a gestão e todas as instâncias deliberativas ressaltamos, que o gestor é um articulador na administração da escola, mas ele também é um educador, e deve procurar subsídios educacionais para dar continuidade à formação continuada, dele mesmo, dos demais profissionais que atuam na escola, já que esta é a finalidade da escola, buscar conhecimentos para construção de uma educação intelectual, crítica e reflexiva que são assegurados por leis e diretrizes legais e educacionais que compõem o Currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico.

Paro, (2001) ressalta que é Incentivando o fortalecimento das instâncias colegiadas, e promovendo reuniões periódicas das mesmas, que o gestor vem contribuindo com a interação, oportunizando e garantindo a participação efetiva de toda comunidade escolar, estas reuniões visam: Fortalecer a interação entre escola e comunidade; Garantir os direitos e deveres pedagógico e a proposta Curricular, na perspectiva de uma escola “inclusiva” e que atenda necessidades reais da comunidade envolvida; Assegurar a transparência da gestão e dos recursos financeiros, através do orçamento participativo; Ressaltar o fortalecimento da formação continuada para os profissionais de educação; Promover uma educação de qualidade; Proferir de forma continua com todos os órgãos públicos para prover as demandas que ocorrem no dia-dia; Instituir uma avaliação significativa, qualitativa e relacional com apreciação, análise e julgamento das práticas educacionais desenvolvidas na comunidade escolar, e a partir de uma construção coletiva consolidar a tomada de decisões sobre o que fazer para que fazer, e como fazer para melhorar as ações pedagógicas.

> A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a

> separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p.18).

A efetivação do trabalho coletivo na escola procede de um processo proposital e intenso que visa o rompimento das relações de autoritarismo e a centralidade do poder que impedem e camuflam a inclusão social, mascarando assim a gestão democrática de fato. O Currículo deve atender as leis e diretrizes, para que, o contexto de qualquer Projeto Político Pedagógico venha explanar, a humanização, a educação inclusiva, o trabalho coletivo e deliberativo das instâncias escolares. Sendo primordial a participação efetiva de todos nos processos como: Conselho Escolar, APM, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe e representantes de turma (ação está que prepara o aluno para atuar efetivamente de forma crítica na sociedade), além dos profissionais e especialistas da educação, Conselhos Tutelares e demais órgãos que defendem os direitos e deveres dos cidadãos dentro da sociedade.

> A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõe me que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. (GLAT, 2007, p.16).

Portanto, administrar é compreender o papel da gestão democrática dentro dos preceitos pedagógicos na organização institucional das escolas, que são relevantes para formação profissional, moral e social no processo de educação inclusiva que visa à equidade para “todos”, assim, é aceitar que:

> [...] este tem o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re) significar e (re) construir culturas inclusivas [...]. O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como, do fazer pedagógico, propriamente dito que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, direcionados em práticas pedagógicas mais inclusivas. (TEZANI, 2004, p.44).

Segundo Paro (2008) nos faz compreender a trajetória do termo gestão nas instituições escolares. Assim sendo gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam apenas ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática. Desta forma:

> [...] ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino. (LÜCK, 2000 p. 14).

Portanto, a gestão democrática pode ser considerada muito eficaz na fuga do controle majoritário da escola pelo gestor, já que seriam os próprios usuários, oriundos da sociedade civil, que participam da tomada de decisão para que venha se estabelecer a administração da escola, que é um núcleo social visto como refratário das dinâmicas sociais positivas na construção e ampliação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale lembrar que, existem processos pré-estabelecidos que devem ser executados com a participação dos membros dessa comunidade de maneira democrática, flexível e organizada. O papel de cada membro da comunidade escolar é essencial para efetivar a gestão compartilhada, desta forma adequar melhorias e desenvolvimentos significativos no contexto escolar.

Contudo, as Leis e diretrizes estão bem definidas a respeito da gestão democrática, mas sua atuação na integra ainda é tímida por ter uma interpretação errônea e mal compreendida que distorce sua essência integral que é o trabalho em conjunto com toda comunidade privilegiando a participação de todos na tomada de decisões e na descentralização de poder.

Muitas vezes confundida com um sistema burocrático e desorganizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÚRCIO, Borges Rodrigues Marina; Andrade, de Calaes Rosamaria org. **A gestão da escola.** Porto alegre Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

Art. 14 insiso 11 **LDB (9.394/96)**. P.41 / PRAIS, Maria de Lourdes Melo.

Administração Colegiada na escola Pública. Campinas: Papirus, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal 1988.** Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm >Acess o em: 20 de mai. 2017.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CABRAL, Luís Felipe, NEVES, Flávia Siqueira, SANTOS, Débora Ribeiro. **Dicio:** dicionário online de português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A à Z. 7Graus. 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso: 21 mai. 2017.

FERREIRA, Naura Syria Capareto, AGUIAR Márcia Angela da S. **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. (orgs.) 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei et al. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

LUCK, Heloísa. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar.

Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

_____. et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A ed. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. 2000.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã do Paraná:** análise de seus avanços e retrocessos. Campinas: Unicamp, 1997.

PARO, Vitor Henrique**. Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIAGET,J. **Para onde vai a educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

SILVA JR. Celestino. **A Escola Pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE,Lucia Maria Gonçalves de. **Escola:**

Espaço do projeto político pedagógico. (orgs.) 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1998.

__, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva:** a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIAS DE QUALIDADE EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA

SOLANGE FERREIRA DOS SANTOS SILVA

RESUMO

A educação pública brasileira tem enfrentado importantes desafios relacionados à melhoria da aprendizagem, à inclusão escolar e à promoção da participação da comunidade educativa nos processos decisórios. Nesse contexto, a gestão democrática e o desenvolvimento de projetos pedagógicos constituem instrumentos fundamentais para a construção de uma escola mais participativa, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes. Este artigo apresenta uma reflexão sobre a relação entre gestão escolar, formação continuada dos profissionais da educação e desenvolvimento de projetos pedagógicos, tomando como referência a realidade de uma escola pública municipal. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de natureza qualitativa, fundamentado na análise das práticas institucionais observadas no ambiente escolar. Os resultados evidenciam que a articulação entre gestão democrática, protagonismo estudantil e projetos educativos favorece a melhoria do clima escolar, amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece os vínculos entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Gestão democrática; Projetos pedagógicos; Escola pública; Formação docente; Protagonismo estudantil.

1. INTRODUÇÃO

As constantes transformações sociais, econômicas e tecnológicas das últimas décadas têm exigido da escola pública uma capacidade crescente de adaptação às novas demandas educacionais. A ampliação do acesso à educação básica no Brasil trouxe consigo novos desafios relacionados à permanência dos estudantes, à qualidade da aprendizagem e à redução das desigualdades educacionais.

Nesse cenário, a gestão escolar passa a ocupar papel estratégico, deixando de ser compreendida exclusivamente como atividade administrativa e assumindo função articuladora entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. A escola contemporânea necessita desenvolver mecanismos que favoreçam a participação coletiva, a construção compartilhada de decisões e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceram a gestão democrática como princípio orientador da educação pública brasileira. Tal princípio representa um avanço importante na compreensão da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento e de exercício da cidadania.

Paralelamente, o desenvolvimento de projetos pedagógicos vem se consolidando como estratégia capaz de promover aprendizagens significativas, ampliar o interesse dos estudantes pelas atividades escolares e favorecer a integração entre teoria e prática.

Diante desse contexto, este artigo busca discutir a importância da gestão democrática associada ao desenvolvimento de projetos pedagógicos como instrumentos de fortalecimento da qualidade educacional na escola pública.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO PÚBLICA

A gestão democrática constitui um dos pilares das políticas educacionais brasileiras. Seu objetivo principal consiste em garantir a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na organização, planejamento e avaliação das ações desenvolvidas pela instituição.

Segundo Paro (2016), democratizar a gestão escolar significa possibilitar que as decisões deixem de ser concentradas em uma única pessoa e passem a ser construídas coletivamente, considerando as necessidades e expectativas dos diferentes sujeitos envolvidos na educação.

A gestão democrática pressupõe:

participação da comunidade escolar;

transparência administrativa e financeira;

fortalecimento dos órgãos colegiados;

valorização do diálogo;

construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico;

corresponsabilidade pelos resultados educacionais.

Nesse modelo de gestão, professores, estudantes, funcionários e famílias deixam de ocupar posição secundária e passam a integrar efetivamente os processos decisórios da instituição.

A participação da comunidade fortalece a legitimidade das decisões e amplia o compromisso coletivo com os objetivos educacionais da escola.

3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO

Entre os instrumentos mais importantes da gestão democrática destaca-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Segundo Veiga (2013), o PPP representa a identidade da escola e expressa os princípios, valores, metas e objetivos que orientam a prática educativa. Mais do que um documento formal, trata-se de um instrumento de planejamento que deve refletir a realidade da comunidade escolar.

Sua construção depende da participação coletiva e da reflexão permanente sobre os desafios enfrentados pela instituição.

A elaboração participativa do PPP contribui para:

definir prioridades pedagógicas;

estabelecer metas educacionais;

orientar práticas de ensino;

fortalecer a identidade institucional;

promover maior integração entre escola e comunidade.

Quando construído de forma democrática, o PPP passa a representar um compromisso coletivo com a melhoria da educação.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A melhoria da qualidade educacional está diretamente relacionada à valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, a formação continuada assume papel fundamental para o desenvolvimento das competências necessárias ao enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Nóvoa (2019) afirma que a formação docente deve ser compreendida como processo permanente de reflexão crítica sobre a prática profissional.

A escola constitui importante espaço formativo, pois permite que os educadores compartilhem experiências, socializem conhecimentos e

desenvolvam estratégias coletivas para enfrentar os problemas do cotidiano escolar.

A formação continuada contribui para:

atualização pedagógica;

aperfeiçoamento metodológico;

fortalecimento do trabalho colaborativo;

melhoria dos processos de avaliação;

desenvolvimento de práticas inclusivas;

ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Uma gestão comprometida com a formação permanente favorece a criação de uma cultura institucional voltada à inovação e à melhoria constante das práticas educacionais.

5. PROJETOS PEDAGÓGICOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Os projetos pedagógicos têm se destacado como importantes ferramentas para a promoção da aprendizagem significativa.

De acordo com Hernández (1998), o trabalho com projetos permite que os estudantes assumam papel ativo na construção do conhecimento, relacionando os conteúdos escolares com situações concretas de sua realidade.

Nas escolas públicas, projetos voltados para leitura, comunicação, produção textual, música, artes, teatro e jogos educativos contribuem para ampliar as oportunidades de aprendizagem e estimular o protagonismo estudantil.

A leitura constitui um dos principais instrumentos para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Por meio dela, os estudantes ampliam seu repertório cultural, fortalecem a interpretação textual e desenvolvem competências fundamentais para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Projetos de comunicação escolar também desempenham importante função pedagógica ao permitir que os estudantes expressem opiniões, desenvolvam habilidades argumentativas e participem ativamente da circulação de informações dentro da escola.

Da mesma forma, atividades artísticas e culturais favorecem o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética, da comunicação e da convivência social.

Os jogos pedagógicos, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da tomada de decisões e da resolução de problemas, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

6. PROTAGONISMO ESTUDANTIL E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Um dos objetivos centrais da educação contemporânea consiste na formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

Nesse contexto, o protagonismo estudantil emerge como importante estratégia educativa.

Segundo Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção. Essa perspectiva coloca o estudante no centro do processo educativo.

Quando os alunos participam da elaboração de projetos, da organização de eventos e dos espaços de representação estudantil, desenvolvem competências relacionadas à autonomia, liderança, responsabilidade e trabalho coletivo.

Além dos impactos sobre a aprendizagem, o protagonismo estudantil fortalece os vínculos dos estudantes com a escola, reduz situações de desinteresse e contribui para a construção de relações mais democráticas no ambiente escolar.

7. DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA NA ATUALIDADE

Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, a escola pública brasileira ainda enfrenta desafios significativos.

Entre eles destacam-se:

desigualdades sociais que afetam o desempenho escolar;

dificuldades de aprendizagem acumuladas;

evasão e abandono escolar;

violência e vulnerabilidade social;

necessidade de inclusão efetiva;

integração de tecnologias digitais ao currículo;

fortalecimento da participação das famílias.

A superação desses desafios exige ações articuladas entre gestores, professores, estudantes, famílias e órgãos responsáveis pelas políticas públicas educacionais.

A escola, isoladamente, não consegue responder a todas as demandas sociais. Entretanto, práticas de gestão democrática e projetos pedagógicos bem estruturados podem contribuir significativamente para minimizar tais dificuldades e promover melhores resultados educacionais.

8. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A observação das práticas escolares evidencia que instituições que investem na participação coletiva e no desenvolvimento de projetos educacionais apresentam importantes avanços na construção de ambientes mais acolhedores e favoráveis à aprendizagem.

A gestão democrática favorece a circulação de informações, amplia a confiança entre os diferentes segmentos escolares e fortalece a sensação de pertencimento à comunidade educativa.

Da mesma maneira, projetos pedagógicos diversificados ampliam as oportunidades de participação dos estudantes e tornam o currículo mais significativo.

Verifica-se que a integração entre gestão participativa, formação continuada e projetos educacionais potencializa os resultados pedagógicos, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a melhoria das relações interpessoais na escola.

Essa convergência demonstra que a qualidade da educação depende não apenas da transmissão de conteúdos, mas também da construção de ambientes democráticos capazes de estimular o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática representa uma condição essencial para a consolidação de uma escola pública comprometida com a qualidade social da educação. Sua efetivação exige participação, diálogo, planejamento coletivo e valorização dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, os projetos pedagógicos constituem importantes estratégias para tornar a aprendizagem mais significativa, promover o protagonismo estudantil e aproximar a escola das necessidades contemporâneas.

A análise realizada demonstra que a articulação entre gestão democrática, formação continuada e projetos educacionais favorece a construção de uma cultura escolar mais participativa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, investir em práticas democráticas e em propostas pedagógicas inovadoras significa fortalecer o papel social da escola pública e ampliar suas possibilidades de transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

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

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

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2018.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, v. 44, n. 3, 2019.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

INGRID OLIVEIRA DE ALMEIDA

RESUMO

A relação entre família e escola constitui um elemento importante para o desenvolvimento integral e para o processo de aprendizagem dos estudantes, considerando que esses dois espaços participam de diferentes maneiras da formação da criança e do adolescente. A família representa um dos primeiros ambientes de convivência, socialização e construção de valores, enquanto a escola amplia as experiências sociais, culturais e educativas, proporcionando acesso sistematizado ao conhecimento. Quando existe diálogo e cooperação entre essas instituições, podem ser criadas condições mais favoráveis para o acompanhamento da trajetória escolar e para o desenvolvimento dos estudantes. A participação familiar pode ocorrer por meio do acompanhamento das atividades, do incentivo aos estudos, da comunicação com os professores e da valorização da educação, sem que isso signifique transferir para a família responsabilidades que pertencem à escola. Da mesma maneira, cabe à instituição escolar estabelecer formas acessíveis e respeitosas de comunicação, considerando as diferentes realidades familiares existentes na sociedade. Entretanto, essa relação também enfrenta desafios, como dificuldades de comunicação, falta de tempo, condições socioeconômicas diversas, expectativas diferentes e ausência de estratégias institucionais de participação. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo discutir a importância da relação entre família e escola para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, analisando possibilidades de aproximação e destacando a necessidade de uma parceria baseada no diálogo, no respeito e na responsabilidade compartilhada.

Palavras-chave: Família. Escola. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo que acontece em diferentes espaços sociais e envolve múltiplas relações, experiências e instituições. Embora a escola possua papel fundamental na sistematização do conhecimento, o desenvolvimento da criança e do adolescente não acontece exclusivamente no ambiente escolar. A família participa das primeiras experiências de socialização, comunicação, construção de valores, formação de hábitos e desenvolvimento de vínculos, tornando-se uma referência importante ao longo da trajetória educacional.

A escola, por sua vez, possui a responsabilidade de promover o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, desenvolver aprendizagens e contribuir para a formação integral dos estudantes. Dessa maneira, família e escola desempenham funções distintas, porém complementares, sendo importante estabelecer uma relação baseada no diálogo e na cooperação.

A aproximação entre essas duas instituições pode contribuir para que professores e familiares compreendam melhor as necessidades dos estudantes. Quando existe comunicação frequente e respeitosa, torna-se possível compartilhar informações sobre dificuldades, avanços, interesses e características individuais. Esse diálogo pode favorecer a elaboração de estratégias pedagógicas e fortalecer o acompanhamento da vida escolar.

Entretanto, a relação entre família e escola nem sempre ocorre de maneira harmoniosa. Muitas instituições enfrentam dificuldades para envolver os responsáveis nas atividades escolares, enquanto algumas famílias encontram obstáculos para participar de reuniões, eventos e outras ações devido ao trabalho, à distância, às condições econômicas ou a outras responsabilidades cotidianas. Por essa razão, a escola precisa desenvolver formas diversificadas e acessíveis de participação.

Também é necessário evitar uma visão que responsabilize exclusivamente as famílias pelo desempenho escolar. A aprendizagem resulta da interação de diversos fatores e depende da qualidade das experiências oferecidas pela escola, das condições sociais, das características individuais e das relações estabelecidas nos diferentes ambientes. A parceria deve ser construída a partir de responsabilidades compartilhadas, sem culpabilizações.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da relação entre família e escola para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Busca-se compreender as contribuições dessa parceria, os principais desafios encontrados e as possibilidades de construção de uma relação mais participativa, democrática e respeitosa entre famílias e instituições escolares.

DESENVOLVIMENTO

A família constitui um dos primeiros espaços de convivência da criança e participa de experiências fundamentais para seu desenvolvimento. Antes mesmo de ingressar na escola, a criança já vivencia situações de comunicação, interação, cuidado, exploração e aprendizagem no ambiente familiar. Essas experiências contribuem para a construção de conhecimentos iniciais e influenciam a maneira como a criança estabelece relações com outras pessoas e com o mundo.

Quando a criança chega à escola, traz consigo experiências, valores, conhecimentos, hábitos, formas de comunicação e expectativas construídas em diferentes contextos. A escola precisa reconhecer essa diversidade e compreender que cada estudante possui uma história própria. Conhecer essa realidade pode ajudar o professor a planejar estratégias pedagógicas mais próximas das necessidades da turma.

A escola possui uma função social específica e não pode ser substituída pela família. Cabe à instituição escolar garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, organizar experiências pedagógicas e promover aprendizagens relacionadas aos diferentes componentes curriculares. Ao mesmo tempo, a família pode oferecer apoio, incentivo e acompanhamento, contribuindo para a construção de uma relação positiva da criança com os estudos.

A parceria entre família e escola pode começar por meio de uma comunicação clara. Informações sobre reuniões, atividades, projetos, avaliações e acontecimentos escolares precisam chegar aos responsáveis de maneira acessível. Diferentes famílias podem possuir diferentes níveis de acesso à tecnologia e diferentes horários disponíveis, sendo necessário utilizar estratégias variadas de comunicação.

O diálogo precisa ocorrer não apenas quando existe um problema. Em muitas situações, a família é chamada à escola principalmente quando o

estudante apresenta dificuldades de comportamento ou aprendizagem. Essa prática pode gerar uma percepção negativa da instituição escolar. A comunicação também deve destacar avanços, conquistas, participação e potencialidades dos estudantes.

A valorização das conquistas pode fortalecer a relação entre família, estudante e escola. Quando os responsáveis recebem informações positivas sobre o desenvolvimento da criança, podem compreender melhor seu processo de aprendizagem e sentir-se mais próximos da instituição. Da mesma maneira, o estudante pode perceber que diferentes adultos estão interessados em seu desenvolvimento.

A participação familiar não deve ser confundida com a realização de todas as atividades escolares em casa. A família pode incentivar a leitura, organizar um ambiente favorável aos estudos, conversar sobre o que foi aprendido e demonstrar interesse pelas experiências escolares. Entretanto, é importante preservar a autonomia do estudante e evitar que os responsáveis façam as tarefas em seu lugar.

A criação de hábitos de estudo pode ser uma contribuição importante da família. Horários organizados, espaço adequado, redução de distrações e incentivo à realização das atividades podem favorecer a rotina escolar. Entretanto, é necessário considerar que nem todas as famílias possuem as mesmas condições materiais, razão pela qual a escola deve evitar julgamentos baseados em padrões familiares únicos.

As condições socioeconômicas podem influenciar a possibilidade de participação. Alguns responsáveis possuem horários de trabalho flexíveis e conseguem comparecer frequentemente à escola, enquanto outros trabalham em horários que coincidem com reuniões e eventos. A ausência em uma reunião não significa necessariamente falta de interesse pela educação dos filhos. A escola precisa compreender essas diferenças e buscar alternativas.

Reuniões escolares podem ser importantes espaços de diálogo, mas precisam ser planejadas de maneira acolhedora. Encontros muito longos, centrados exclusivamente em reclamações ou na transmissão de informações podem dificultar a participação. É importante criar momentos de escuta e possibilitar que os familiares expressem dúvidas, sugestões e preocupações.

A escola também pode promover atividades que aproximem as famílias do cotidiano pedagógico. Feiras culturais, exposições, apresentações, projetos de leitura, atividades artísticas e encontros temáticos podem criar oportunidades de convivência. Essas ações podem mostrar às famílias o que os estudantes estão aprendendo e valorizar suas produções.

A participação familiar pode contribuir para a motivação dos estudantes. Crianças que percebem que seus responsáveis valorizam a escola tendem a desenvolver atitudes mais positivas em relação à aprendizagem. Pequenas ações, como perguntar sobre as atividades do dia, incentivar a leitura ou reconhecer o esforço realizado, podem fortalecer a relação da criança com os estudos.

Entretanto, é importante destacar que a participação da família não deve ser utilizada para explicar de maneira simplista o sucesso ou o fracasso escolar. O desempenho do estudante é influenciado por diversos fatores, incluindo condições pedagógicas, emocionais, sociais e culturais. A escola precisa analisar cada situação de maneira ampla antes de atribuir responsabilidades.

A relação entre família e escola também pode contribuir para a identificação precoce de dificuldades. Quando existe comunicação, professores e familiares podem compartilhar observações sobre mudanças no comportamento, dificuldades de aprendizagem, interesses e avanços. Essas informações podem ajudar na definição de estratégias de acompanhamento.

A comunicação precisa respeitar a privacidade e a dignidade dos estudantes. Informações pessoais devem ser tratadas com responsabilidade e compartilhadas somente quando necessário para o desenvolvimento educacional. A confiança entre família e escola depende também de uma postura ética por parte dos profissionais.

Outro aspecto importante é o respeito às diferentes configurações familiares. A escola contemporânea atende estudantes provenientes de diferentes formas de organização familiar. Portanto, não deve estabelecer um único modelo como padrão ou considerar que todos os estudantes possuem as mesmas relações familiares. O respeito à diversidade contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor.

A escola pode também orientar as famílias sobre questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem. Encontros sobre leitura, rotina de

estudos, uso das tecnologias, desenvolvimento socioemocional e acompanhamento escolar podem ajudar os responsáveis a compreender melhor determinadas necessidades. Essas orientações devem ser realizadas de maneira acessível e sem culpabilização.

A leitura constitui uma área na qual a parceria pode produzir resultados importantes. A família pode incentivar o contato com livros, histórias, revistas e outros materiais escritos, enquanto a escola desenvolve práticas sistemáticas de leitura e escrita. Mesmo quando os responsáveis possuem baixa escolaridade, podem participar contando histórias, conversando sobre textos e demonstrando interesse pela leitura.

O uso das tecnologias também modifica a relação entre família e escola. Aplicativos de mensagens, plataformas educacionais e sistemas de comunicação podem facilitar o contato, mas também podem gerar excesso de informações. A instituição precisa estabelecer critérios claros, horários e canais oficiais para evitar conflitos e preservar a organização da comunicação.

A relação família-escola deve ser baseada na escuta. Muitas vezes, a escola possui informações importantes sobre o estudante, mas a família também possui conhecimentos fundamentais que não podem ser ignorados. Os responsáveis conhecem aspectos da rotina, preferências, dificuldades e características que podem ajudar o professor a compreender determinadas situações.

Da mesma forma, a escola pode compartilhar estratégias que ajudem os responsáveis a acompanhar a aprendizagem. Em vez de simplesmente informar que determinado estudante apresenta dificuldade, o professor pode explicar quais habilidades estão sendo desenvolvidas e quais formas de apoio podem ser realizadas em casa. Essa postura torna a comunicação mais produtiva.

A participação familiar também pode fortalecer o desenvolvimento socioemocional. Conversas sobre sentimentos, conflitos, responsabilidade e convivência podem ocorrer tanto na escola quanto em casa. Quando os adultos estabelecem orientações coerentes e respeitosas, o estudante encontra maior segurança para desenvolver habilidades relacionadas à convivência.

A parceria também é importante diante de situações de indisciplina. Em vez de estabelecer uma relação baseada exclusivamente em punições, escola e família podem buscar compreender as causas dos comportamentos e definir

estratégias educativas. A comunicação precisa evitar acusações e buscar soluções que favoreçam o desenvolvimento do estudante.

No caso de estudantes com necessidades educacionais específicas, a comunicação entre família e escola pode adquirir importância ainda maior. Informações sobre formas de comunicação, preferências, estratégias que funcionam e dificuldades observadas podem auxiliar no planejamento de práticas mais adequadas. A colaboração com profissionais especializados também pode contribuir para esse processo.

A gestão escolar possui papel fundamental na construção dessa parceria. Cabe à equipe gestora criar políticas e práticas que favoreçam a participação das famílias. A relação não deve depender exclusivamente da iniciativa individual de um professor, mas fazer parte da cultura institucional.

Uma escola aberta ao diálogo tende a construir maior confiança com a comunidade. Para isso, precisa estar disposta a ouvir críticas, receber sugestões e explicar suas decisões. A participação democrática pressupõe que as famílias sejam reconhecidas como integrantes da comunidade escolar.

Os conselhos escolares, associações e outras formas de participação podem contribuir para aproximar comunidade e instituição. Esses espaços possibilitam discutir questões relacionadas à organização escolar, projetos, necessidades e prioridades. A participação social fortalece o princípio de gestão democrática da educação.

Também é necessário reconhecer que algumas famílias podem ter experiências negativas anteriores com instituições escolares. Medo, insegurança ou sensação de julgamento podem dificultar a aproximação. A escola precisa construir relações de confiança gradualmente, demonstrando por meio de atitudes concretas que a participação familiar é valorizada.

A linguagem utilizada pelos profissionais também influencia essa relação. Termos excessivamente técnicos ou mensagens com tom acusatório podem afastar os responsáveis. Uma comunicação clara, respeitosa e objetiva facilita o entendimento e contribui para estabelecer uma relação de parceria.

A família e a escola possuem responsabilidades diferentes, mas podem trabalhar em direção a objetivos comuns. Enquanto a escola organiza o ensino e garante acesso ao conhecimento, a família pode contribuir para a construção

de hábitos, valores, incentivo e acompanhamento. A colaboração entre esses espaços amplia as possibilidades de desenvolvimento do estudante.

O estudante deve permanecer no centro dessa relação. A parceria não deve se transformar em uma disputa entre família e escola sobre quem é responsável por determinado problema. O objetivo principal precisa ser compreender as necessidades do estudante e construir estratégias que contribuam para seu desenvolvimento.

A relação também deve respeitar a autonomia progressiva da criança e do adolescente. Conforme o estudante cresce, precisa assumir gradualmente maior responsabilidade por sua aprendizagem. Família e escola devem oferecer apoio sem controlar excessivamente todas as suas ações.

Em síntese, a aproximação entre família e escola não acontece automaticamente. É necessário criar condições concretas para que ela aconteça, considerando as diferentes realidades sociais, culturais e econômicas das famílias. A instituição precisa ser acolhedora, flexível e aberta ao diálogo, enquanto os responsáveis podem participar dentro de suas possibilidades.

Quando essa parceria é construída de maneira respeitosa, os benefícios podem ultrapassar o desempenho acadêmico. O estudante pode sentir-se mais seguro, valorizado e acompanhado, fortalecendo seu vínculo com a escola. A comunicação também pode favorecer a identificação de dificuldades e a valorização dos avanços.

Assim, família e escola devem ser compreendidas como instituições que possuem papéis específicos, mas que podem atuar de forma complementar. A construção dessa relação exige respeito às diferenças, comunicação contínua, escuta, participação e compromisso com o desenvolvimento integral do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que a relação entre família e escola possui grande importância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Esses dois espaços desempenham funções distintas, mas complementares, participando de diferentes dimensões da formação da criança e do adolescente.

A família constitui um dos primeiros espaços de socialização e aprendizagem, enquanto a escola possui a responsabilidade de garantir o

acesso sistematizado aos conhecimentos e contribuir para a formação integral. Quando existe diálogo entre essas instituições, torna-se possível compreender melhor as necessidades dos estudantes e construir estratégias de acompanhamento mais adequadas.

Foi possível perceber que a participação familiar pode ocorrer de diversas maneiras, não estando limitada à presença em reuniões ou eventos escolares. Incentivar os estudos, valorizar a leitura, conversar sobre as experiências escolares, acompanhar atividades e manter comunicação com a escola são algumas possibilidades de participação.

Entretanto, também foi evidenciado que a ausência dos responsáveis em determinadas atividades não deve ser interpretada automaticamente como falta de interesse. Diferentes condições de trabalho, renda, horários e organização familiar podem dificultar a participação presencial. Por essa razão, a escola precisa oferecer diferentes formas de comunicação e participação.

A instituição escolar possui responsabilidade importante na construção dessa aproximação. Cabe à gestão criar espaços democráticos de diálogo, enquanto professores devem manter uma comunicação respeitosa e apresentar não apenas dificuldades, mas também avanços e potencialidades dos estudantes.

A relação entre família e escola também deve superar práticas de culpabilização. Quando um estudante apresenta dificuldades, é necessário considerar diferentes fatores envolvidos em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A busca por soluções deve ser coletiva e orientada pelo interesse do estudante.

Outro aspecto fundamental é o respeito à diversidade familiar. A escola deve reconhecer diferentes configurações e realidades, evitando estabelecer um modelo único de família como referência. O acolhimento das diferenças contribui para que os estudantes se sintam respeitados e pertencentes ao ambiente escolar.

Conclui-se que uma relação positiva entre família e escola pode favorecer não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social, emocional e pessoal dos estudantes. O diálogo entre os diferentes adultos responsáveis por sua formação pode proporcionar maior segurança, acompanhamento e continuidade às experiências educativas.

Por fim, a parceria entre família e escola precisa ser construída de maneira permanente. Não se trata de uma ação pontual realizada em reuniões ou eventos, mas de uma relação cotidiana baseada na comunicação, na confiança, na escuta e no respeito. Quando escola e família reconhecem suas responsabilidades e trabalham conjuntamente, ampliam-se as possibilidades de oferecer aos estudantes uma educação mais acolhedora, democrática e comprometida com seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

SZYMANski, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SUSTENTABILIDADE UM EQUILÍBRIO NECESSÁRIO PARA A VIDA

ANDREZA PURCINA ANASTÁCIO COELHO [8]

RESUMO

A contemporaneidade é marcada por uma série de desafios complexos que se entrelaçam e interagem de maneiras multifacetadas, especialmente quando se trata de direitos humanos, diversidade, sustentabilidade e liberdade individual. Cada um desses conceitos, por sua vez, carrega significados profundos e implica uma série de responsabilidades e repercussões na vida das pessoas e nas estruturas sociais. Este artigo tem como objetivo apresentar a intersecção entre esses temas, promovendo uma reflexão crítica sobre como a determinação da ação humana pode ser influenciada por fatores sociais, culturais e ambientais.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Meio Ambiente ; Ação Humana; Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos, em sua essência, são a garantia de que todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica, gênero, orientação sexual, religião ou qualquer outra característica, desfrutem de dignidade, igualdade e liberdade. No entanto, a realidade mostra que essas garantias muitas vezes são violadas, o que gera uma série de injustiças que afetam milhões de pessoas ao redor do mundo. Ao mesmo tempo, a diversidade, que deve ser celebrada como um valor intrínseco da experiência humana, enfrenta resistências que podem se manifestar em discriminação, preconceito e exclusão. Esses dois aspectos estão

8 Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (**ano de conclusão 2003**); Professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Vinicius de Moraes,

indissociavelmente ligados, uma vez que a promoção e proteção dos direitos humanos são fundamentais para a valorização da diversidade e para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

A sustentabilidade, por outro lado, surge como uma necessidade urgente diante das crises ambientais que o mundo enfrenta. O aquecimento global, a perda da biodiversidade e a escassez de recursos naturais são realidades que não podem mais ser ignoradas. Neste contexto, a liberdade individual, que é um pilar da sociedade democrática, pode entrar em conflito com as necessidades coletivas de preservação do meio ambiente. A busca pelo equilíbrio entre a liberdade de escolha e a responsabilidade social é um desafio que demanda uma reflexão profunda sobre os valores que norteiam nossas decisões e ações. Como podemos, enquanto indivíduos e coletivos, garantir que nosso comportamento respeite não apenas os direitos dos outros, mas também os limites do nosso planeta?

A intersecção entre direitos humanos, diversidade, sustentabilidade e liberdade individual também revela a necessidade de um diálogo intergeracional e intercultural. As gerações mais jovens têm se mostrado cada vez mais engajadas em questões sociais e ambientais.

A contemporaneidade é marcada por desafios complexos que envolvem direitos humanos, diversidade, sustentabilidade e a liberdade individual. Este trabalho tem como objetivo analisar a intersecção entre esses temas, promovendo uma reflexão crítica sobre como a determinação da ação humana pode ser influenciada por fatores sociais, culturais e ambientais.

AMPLIANDO A DISCUSSÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS DIVERSIDADE, SUSTENTABILIDADE E LIBERDADE E DETERMINAÇÃO DA AÇÃO.

Os direitos humanos são universalmente reconhecidos como princípios inalienáveis que fundamentam a dignidade da pessoa humana, constituindo-se como a base ética, jurídica e política das sociedades democráticas contemporâneas. Tais direitos estabelecem garantias essenciais voltadas à

liberdade, à igualdade e à justiça, assegurando que todos os indivíduos, sem distinção de raça, gênero, orientação sexual, religião ou quaisquer outras características pessoais ou coletivas, sejam tratados com respeito e dignidade. Essa concepção encontra respaldo em instrumentos internacionais amplamente reconhecidos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que consagrou a noção de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A efetivação desses princípios é indispensável para a construção de sociedades pacíficas, participativas e comprometidas com o bem comum.

Entretanto, a discussão acerca dos direitos humanos não pode ocorrer de forma dissociada da compreensão da diversidade como elemento constitutivo da vida social. A pluralidade de identidades, culturas, valores e experiências reflete a complexidade inerente à condição humana, exigindo que os direitos sejam pensados de maneira sensível às diferenças. A diversidade manifesta-se em múltiplas dimensões, incluindo aspectos étnicos e raciais, identidades de gênero, orientações sexuais, condições físicas e mentais, bem como contextos socioeconômicos distintos. O reconhecimento e a valorização dessas diferenças não representam uma ameaça à universalidade dos direitos humanos, mas, ao contrário, reforçam sua legitimidade ao promover uma abordagem mais inclusiva e equitativa.

Nesse sentido, o respeito à diversidade deve ser compreendido não apenas como um ato de tolerância, mas como um imperativo ético e político. Para que os direitos humanos sejam efetivamente universais, torna-se imprescindível a inclusão das vozes historicamente marginalizadas nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas voltadas à sua promoção. Grupos que, ao longo da história, foram excluídos ou submetidos a diferentes formas de opressão — como populações negras, povos indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e a comunidade LGBTQIA+ — devem ter assegurado o direito à participação ativa nos debates que dizem respeito à sua própria condição social. Essa inclusão contribui para o fortalecimento da democracia e para a construção de uma concepção mais abrangente de direitos humanos, alinhada às realidades vividas por diferentes segmentos da sociedade.

A ampliação da proteção dos direitos humanos, com vistas à inclusão de grupos marginalizados, requer a atuação em múltiplas frentes. Entre elas, destaca-se o papel central da educação em direitos humanos, entendida não apenas como um processo informativo, mas como uma prática emancipatória. A educação, nesse contexto, deve promover a conscientização crítica, o respeito às diferenças e o fortalecimento da cidadania, possibilitando que indivíduos de distintas origens compreendam seus direitos e deveres, bem como desenvolvam a capacidade de reivindicá-los. Instituições educacionais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil desempenham papel fundamental nesse processo, ao fomentar espaços de diálogo e reflexão sobre igualdade, justiça social e dignidade humana.

Paralelamente, a discussão sobre direitos humanos precisa ser articulada ao conceito de sustentabilidade, compreendido em sua dimensão ampliada. A sustentabilidade não se restringe às questões ambientais, mas engloba também aspectos sociais e econômicos, buscando equilibrar o crescimento econômico, a preservação dos recursos naturais e a promoção da justiça social. A relação entre direitos humanos e sustentabilidade torna-se evidente quando se observa que os impactos da degradação ambiental recaem de forma desproporcional sobre comunidades vulneráveis, afetando diretamente direitos fundamentais como o acesso à saúde, à moradia digna, à alimentação e à água potável. Assim, a defesa do meio ambiente configura-se também como uma estratégia de proteção dos direitos humanos.

Nesse contexto, o desenvolvimento sustentável deve ser orientado por princípios que assegurem a equidade intergeracional e a redução das desigualdades sociais. Políticas públicas voltadas à sustentabilidade precisam considerar as necessidades específicas das populações mais vulneráveis, garantindo que o progresso econômico não ocorra à custa da exclusão social ou da violação de direitos. A integração entre direitos humanos e sustentabilidade revela-se, portanto, indispensável para a construção de modelos de desenvolvimento mais justos, inclusivos e socialmente responsáveis.

Outro elemento central na reflexão sobre direitos humanos é o conceito de liberdade. Tradicionalmente compreendida como a capacidade do indivíduo de fazer escolhas e agir de acordo com sua própria vontade, a liberdade não pode

ser analisada de forma isolada das condições sociais, econômicas e estruturais que influenciam essas escolhas. Desigualdades sociais, preconceitos institucionais e a falta de acesso a recursos básicos limitam, de maneira significativa, a liberdade de determinados grupos, comprometendo sua autonomia e participação social. Dessa forma, a promoção da liberdade exige o enfrentamento das estruturas que reproduzem exclusões e injustiças.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário compreender como a valorização da diversidade e a promoção da sustentabilidade podem contribuir para a ampliação da liberdade e da capacidade de ação dos indivíduos. Ao reconhecer as diferenças e garantir condições equitativas de acesso a direitos e oportunidades, cria-se um ambiente social mais propício ao exercício pleno da cidadania. A liberdade, nesse sentido, deixa de ser apenas um ideal abstrato e passa a ser concebida como uma prática social concreta, sustentada por políticas públicas inclusivas e pelo compromisso coletivo com a justiça social.

Dessa forma, a articulação entre direitos humanos, diversidade, sustentabilidade e liberdade revela-se fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. O reconhecimento da dignidade humana em sua pluralidade, aliado à promoção de práticas sustentáveis e inclusivas, contribui para o fortalecimento dos direitos fundamentais e para a ampliação das possibilidades de participação social. Este debate evidencia que a efetivação dos direitos humanos não se limita à sua formalização jurídica, mas depende, sobretudo, de um compromisso ético e político com a transformação das estruturas sociais que perpetuam desigualdades e exclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a intersecção entre direitos humanos, diversidade, sustentabilidade e liberdade, é possível entender como esses elementos se complementam e se reforçam mutuamente.

> A diversidade, em suas várias formas — cultural, étnica, de gênero, entre outras — é um pilar fundamental para a promoção dos direitos humanos. Quando respeitamos e valorizamos as diferenças, criamos um ambiente mais

inclusivo, onde todos têm a oportunidade de participar ativamente da vida social, política e econômica. Isso não só fortalece a democracia, mas também enriquece as experiências coletivas, promovendo inovação e criatividade.

A sustentabilidade, por sua vez, está intrinsecamente ligada à justiça social. A degradação ambiental afeta desproporcionalmente as comunidades mais vulneráveis, que muitas vezes são as que menos contribuem para os problemas ambientais. Portanto, a busca por soluções sustentáveis deve incluir a voz dessas comunidades, garantindo que seus direitos sejam respeitados e que tenham acesso a recursos e oportunidades.

A liberdade, entendida como a capacidade de agir e expressar-se sem opressão, é essencial para a realização plena dos direitos humanos. No entanto, essa liberdade deve ser exercida de maneira responsável, reconhecendo os direitos dos outros e promovendo um ambiente de respeito mútuo. A educação e a conscientização sobre esses temas são fundamentais para cultivar uma cultura de paz e respeito.

Em suma, a integração dos direitos humanos, diversidade, sustentabilidade e liberdade é crucial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Ao trabalharmos juntos para promover esses valores, podemos criar um futuro mais inclusivo e sustentável para todos. trabalharmos juntos para promover esses valores, podemos criar um futuro mais inclusivo e sustentável para todos.

REFERÊNCIAS

CARBONARI, Paulo Cesar. QUADROS, Andreia Soveral. Educação em Direitos Humanos: Sistematização de práticas de educação básica. Passo Fundo: Editora IFIBE,2014

MONSANTO, Gerarda Carlas Araujo. A Cidadania Como Instrumento de Efetividade da Constituição, Monografia: Escola Paulista da Magistratura, São Paulo, 2004.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO DISCENTE

JÉSSICA DOS SANTOS RIBEIRO

RESUMO

A educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos discentes em todas as suas dimensões, sendo elas intelectual, física, emocional, social e cultural, indo além do aumento da extensão de tempo dos mesmos na escola. Este artigo aborda a importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento integral dos discentes, considerando a necessidade de uma construção coletiva e de uma educação que contemple diferentes dimensões do indivíduo. A pesquisa bibliográfica possibilita o estudo e a análise de informações relevantes sobre a falta de articulação das famílias dentro da escola, suas consequências e como sua inclusão efetiva no contexto escolar contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: educação integral; família; escola; desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos discentes em todas as suas dimensões, sendo elas: intelectual, física, emocional, social e cultural, indo além do aumento da extensão de tempo dos mesmos na escola, e sim os formandos como sujeitos de direitos e deveres.

Podemos facilmente evidenciar a importância dessa concepção dentro das escolas, principalmente nas escolas da rede pública, pois é a partir dessa ressignificação do conceito de educação que conseguimos efetivar um maior envolvimento por parte da família e da comunidade no geral dentro da escola, desde a construção do projeto político-pedagógico.

A escola se torna um ambiente mais humanístico e rico, como também contempla, de forma geral, o multiculturalismo presente nela, acarretando avanços como a diminuição dos índices de evasão escolar e o aumento significativo da aprendizagem do aluno. A escola deve desenvolver a mesma coletivamente com os demais agentes do processo, de forma que venha a ter um caráter democratizado, participativo e amplo.

O docente é um agente primordial neste processo, desde a inserção do aluno na educação infantil, podendo citar Freire (2005, p. 54), que ressalta:

“[…] acho que o papel de um educador consciente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gesto do risco, a aventura de criar.”

Ou seja, que o professor, a partir de uma proposta curricular de qualidade, consiga, com um processo de ensino-aprendizagem estruturado, em conjunto com a família, superar a fragmentação e, assim, formar pessoas que se realizem como profissionais e cidadãos, sendo eles críticos, pensantes e preparados para as demandas da sociedade.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO DOS DISCENTES

A escola tem um papel crucial na formação do sujeito, e a importância da parceria entre família e escola tem sido objeto de constantes debates para que ela venha a ter um processo formativo global, pois, se desassociarmos a família e a comunidade, não estamos vendo nossos alunos de forma ampla, ou seja, não estamos considerando suas vivências, dificuldades que são refletidas em seu comportamento e/ou defasagem no processo de ensino-aprendizagem.

A educação é um meio indiscutível para a redução da desigualdade social no Brasil, e uma escola com caráter multidimensional se faz necessária diante das demandas advindas atualmente da sociedade, ou seja, articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para que tenhamos cidadãos conscientes do seu impacto para com o planeta.

O educador que tem a consciência da importância da formação integral do aluno deve, desde a educação infantil, através da linguagem lúdica, ou seja, o brincar, propiciar meios e recursos para que a exploração, autonomia e aprendizagens significativas sejam propostas a esses alunos. Várias experiências bem-sucedidas que envolvem o trabalho educacional integral apontam para a necessidade de se considerar uma nova abordagem sobre as características e definições das necessidades educacionais.

Nesta nova abordagem, a atuação do Pedagogo e da comunidade em geral é de fundamental importância, como parte de uma equipe multi e interdisciplinar.

O presente trabalho se faz necessário, pois, como cita Cavaliere (2002), a essência da Educação Integral reside na percepção das múltiplas dimensões do

estudante, que devem ser desenvolvidas de forma equitativa, ou seja, mediar os conhecimentos de forma que os mesmos consigam criar hipóteses, refletir e principalmente atuar de forma ativa como formadores de opiniões e modificadores do processo, tendo dentro da escola a oportunidade de equidade social garantida.

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Diante de tais considerações, pretendemos investigar o porquê e com quais formas a escola pode superar a fragmentação e a falta de articulação com as diferentes concepções de famílias, para que seja potencializado e efetivamente desenvolvido um processo de educação integral.

A EDUCAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA

I. Avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural;

II. Conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras;

III. Propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas;

IV. Aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI.

Toda essa ressignificação do processo é dada a partir de uma construção coletiva, favorecendo o educando e toda a educação como um todo, consolidando valores indispensáveis para a construção de um indivíduo com habilidades críticas e autônomas para avaliar e, principalmente, para que seja capaz de modificar diferentes aspectos de sua sociedade, favorecendo a equidade dentro e fora dos muros da escola.

“[…] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (SANTOS, 2003, p. 56).

Por Moacir Gadotti, é nesse sentido que Paulo Freire é enfático ao afirmar que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84).

Levando-se em consideração esses aspectos, o desenvolvimento integral dos alunos não é uma ação desassociada das demandas e desafios, sendo eles sociais, políticos, econômicos etc., e sim atuar em busca desses desenvolvimentos considerando essa realidade.

Para Vygotsky (1931, p. 34), “A cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese desta pesquisa é que a fragmentação e a falta de articulação com as famílias dificultam o processo da educação integral dos educandos, ou seja, o seu desenvolvimento.

Incluir as famílias no contexto escolar e na efetivação conjunta com a escola das práticas pedagógicas se fazem, assim, necessárias para que toda essa multiculturalidade presente seja incluída, como a aprendizagem tenha um caráter significativo para os alunos, e assim a escola possa compreender as demandas e, em parceria, consequentemente englobar, a partir das constantes reflexões, a melhor forma de desenvolver todas essas dimensões nos discentes, sendo elas: intelectual, física, emocional, social e cultural, aprendendo assim com mais facilidade e de forma mais dinâmica.

Segundo Freire (1991, p. 16), “Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história”.

REFERÊNCIAS

BIRZNEK, Fernando Carvalho; HIGA, Ivanilda. A Interação Social em Paulo Freire e Vygotsky como Referencial Teórico na Reflexão sobre as Interações Discursivas na Aprendizagem de Física.

BITENCOURT, Elaine Aparecida de Melo de; MACEDO, Márcio de. Educação: A Ausência da Família na História da Aprendizagem Escolar.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil.

BRASIL. Novos Alunos. Educação Integral e seu Papel na Formação do Aluno, 2016.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

PROVENZANO, Maria Esther. Mediação Docente: Percepções dos Cursistas em uma Experiência de Formação Continuada.

RIBEIRO, Anna Paula. A Família e a Aprendizagem.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Geografia. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. O Pensar Educação em Paulo Freire para uma Pedagogia de Mudanças.

SILVA, Alexsandro Ferreira da Silva; SALDANHA, José Lucas Chagas; MARTINS, Márcio Wescley de. Contabilidade Ambiental: Como Porta de Entrada para um Mercado Competitivo.

SOUZA, Arlete Luiza de. Interação entre Escola e Família no Processo de Ensino e Aprendizagem da Criança. Dissertação de Mestrado. 2011.

O AMBIENTE COMO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, RELAÇÕES E EXPERIÊNCIAS QUE PROMOVEM A AUTONOMIA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

NAYARA ROBERTA DOS SANTOS [9]

RESUMO

Este artigo discute a organização dos ambientes na Educação Infantil como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico e das experiências vividas por bebês e crianças. Parte-se da compreensão de que o ambiente não corresponde apenas ao espaço físico no qual a rotina acontece: ele expressa concepções de infância, escolhas curriculares, relações de poder e oportunidades de participação. O objetivo é refletir sobre como a disposição dos espaços, a acessibilidade dos materiais, a organização dos tempos e a qualidade das relações podem favorecer a autonomia, a brincadeira, a investigação e a convivência. O estudo caracteriza-se como ensaio teórico-reflexivo, apoiado em pesquisa bibliográfica e análise de documentos normativos, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo da Cidade de São Paulo e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. A discussão aborda o ambiente como componente do currículo vivido, a participação das crianças nas decisões cotidianas, a relação entre espaço e autonomia, a organização do tempo e os desafios institucionais para garantir contextos acolhedores, inclusivos e investigativos. Defende-se que ambientes educativos de qualidade são construídos continuamente, a partir da observação das crianças, da intencionalidade docente e de condições institucionais adequadas. Conclui-se que organizar ambientes para a infância significa garantir oportunidades reais de escolha, expressão, interação e produção de cultura.

Palavras-chave: Educação Infantil; ambiente educativo; organização dos espaços; autonomia; participação infantil.

INTRODUÇÃO

[9] Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (**2020**); Professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, aprovada em concurso público.

A organização dos ambientes na Educação Infantil é uma dimensão que atravessa o cotidiano das instituições e interfere diretamente nas experiências que bebês e crianças podem viver. A disposição dos móveis, a localização dos materiais, a possibilidade de circular, os lugares destinados ao encontro e ao recolhimento, a presença de elementos da natureza e a forma como os adultos ocupam os espaços comunicam expectativas sobre o que as crianças podem fazer, escolher, investigar e transformar.

Por vezes, a discussão sobre ambiente é reduzida à decoração da sala ou à preocupação com a aparência dos espaços. Embora a dimensão estética tenha relevância, pensar pedagogicamente o ambiente exige ir além da organização visual. É necessário perguntar quem pode acessar os materiais, quais movimentos são permitidos, que interações são favorecidas, quanto tempo as crianças têm para brincar e de que maneira suas manifestações influenciam as decisões dos adultos. Um espaço bonito, mas pouco acessível ou rigidamente controlado, pode oferecer poucas oportunidades de participação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as propostas pedagógicas devem assegurar condições para a organização de materiais, espaços e tempos que promovam a educação integral, a participação, a brincadeira e a interação (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes e apresenta os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Esses documentos ajudam a compreender que o ambiente não é um elemento neutro ou secundário: ele precisa estar a serviço dos direitos das crianças.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade: Educação Infantil destaca a criança como sujeito potente, que participa da construção de conhecimentos por meio das relações, das múltiplas linguagens e das experiências cotidianas (SÃO PAULO, 2019). Essa perspectiva convida os profissionais a observar como os ambientes acolhem as diferenças, favorecem a autoria infantil e permitem que as crianças façam escolhas significativas.

A questão que orienta este artigo é: de que maneira a organização dos ambientes pode ampliar a autonomia e a participação das crianças na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em refletir sobre o ambiente educativo como dimensão do currículo vivido, considerando a articulação entre espaço, tempo,

materiais e relações. Busca-se, ainda, discutir a responsabilidade docente na construção de contextos intencionais e os desafios institucionais para garantir ambientes acessíveis, acolhedores e investigativos.

A relevância da discussão está em reconhecer que a qualidade do ambiente não depende apenas de recursos sofisticados ou de espaços amplos. Ela também se expressa nas decisões cotidianas: permitir que a criança alcance um livro, reorganize uma brincadeira, escolha um material, participe da arrumação, encontre um lugar tranquilo ou permaneça tempo suficiente em uma investigação. São escolhas pedagógicas que podem ampliar ou restringir a experiência infantil.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho constitui um ensaio teórico-reflexivo, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. O percurso foi organizado em torno de três eixos: a compreensão do ambiente como dimensão pedagógica; a relação entre organização espacial, autonomia e participação; e as condições necessárias para a construção de contextos inclusivos e investigativos.

No campo documental, foram considerados marcos normativos que orientam a Educação Infantil brasileira: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009; a Base Nacional Comum Curricular; o Currículo da Cidade: Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; e a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, que institui Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. No campo bibliográfico, a discussão dialoga especialmente com a produção de Maria da Graça Souza Horn sobre a organização dos espaços na Educação Infantil e com a contribuição de Lella Gandini sobre os ambientes educativos na abordagem de Reggio Emilia.

A opção por um ensaio teórico-reflexivo significa que o texto não apresenta resultados de pesquisa de campo, observações sistematizadas de uma unidade específica ou entrevistas com profissionais e crianças. As reflexões são construídas a partir do diálogo entre os documentos selecionados e a literatura indicada, com o propósito de discutir princípios e implicações para o planejamento pedagógico. Assim, as situações cotidianas mencionadas ao longo

do artigo são exemplos de possibilidades de organização, e não dados empíricos coletados.

O AMBIENTE COMO DIMENSÃO DO CURRÍCULO VIVIDO

O ambiente educativo pode ser compreendido como uma composição de elementos físicos, relacionais, culturais e temporais. Nele estão presentes a arquitetura, os móveis, os objetos, os materiais, os sons, a iluminação, as marcas das crianças, as regras de circulação e os modos de convivência. Esses elementos não atuam isoladamente: articulam-se e produzem condições concretas para que determinadas experiências aconteçam.

Quando o espaço é organizado de modo que os materiais permaneçam fora do alcance das crianças, por exemplo, a ação infantil tende a depender constantemente da autorização e da intervenção do adulto. Quando os objetos estão visíveis, identificáveis e disponíveis, ampliam-se as oportunidades de escolha, exploração e iniciativa. Isso não significa deixar de estabelecer cuidados ou combinados, mas reconhecer que a autonomia se constrói em situações nas quais a criança encontra condições reais para agir.

Horn (2004) chama a atenção para a relação entre a organização espacial, as interações e as possibilidades de brincadeira. Sua reflexão permite compreender que o espaço não funciona apenas como cenário das práticas: participa daquilo que as crianças podem fazer e das relações que estabelecem. A disposição de cantos, mobiliários e materiais pode favorecer encontros, brincadeiras compartilhadas e escolhas, ou, ao contrário, concentrar a ação na figura do adulto.

Na abordagem de Reggio Emilia, o ambiente é frequentemente compreendido como um educador que participa da experiência pedagógica, em diálogo com as crianças e os profissionais. Gandini (1999) destaca a importância dos espaços como lugares de relações e envolvimento. Essa perspectiva não deve ser tomada como uma fórmula estética a ser reproduzida, mas como um convite a pensar que cada decisão sobre o ambiente comunica valores e concepções de educação.

Compreender o ambiente como parte do currículo vivido implica observar o que ele permite e o que impede. Uma sala com mesas organizadas em fileiras pode dificultar a circulação e a construção de brincadeiras coletivas; prateleiras

altas podem limitar o acesso aos materiais; uma rotina com deslocamentos sucessivos pode interromper investigações em andamento. Por outro lado, espaços flexíveis, materiais acessíveis e tempos menos fragmentados podem ampliar as oportunidades de iniciativa e continuidade das experiências.

Portanto, a intencionalidade pedagógica não está apenas na proposta planejada pelo professor, mas também na forma como o ambiente é preparado, utilizado, observado e transformado. O planejamento precisa considerar o grupo real de crianças, suas necessidades, seus interesses, as condições da instituição e as possibilidades de reorganização que surgem ao longo do cotidiano.

ESPAÇO, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

A autonomia na Educação Infantil não deve ser confundida com independência absoluta ou com a expectativa de que a criança realize tudo sem apoio. Trata-se de um processo relacional, construído gradualmente, no qual os adultos oferecem segurança, condições de experimentação e oportunidades para que as crianças participem das decisões que afetam sua vida cotidiana.

A organização dos materiais é um aspecto central desse processo. Livros em estantes baixas, brinquedos agrupados de maneira compreensível, materiais de desenho disponíveis em condições adequadas e objetos de uso cotidiano ao alcance das crianças podem favorecer escolhas e iniciativas. A acessibilidade, entretanto, precisa considerar as diferentes idades, características e necessidades do grupo, incluindo adaptações para crianças com deficiência ou mobilidade reduzida.

A participação infantil também se expressa na possibilidade de interferir na organização dos espaços. As crianças podem sugerir onde montar uma brincadeira, escolher materiais para uma construção, decidir como reorganizar um canto ou colaborar na conservação dos objetos. Essas ações não retiram do professor a responsabilidade pelo planejamento e pela segurança; ao contrário, exigem uma mediação atenta para que a participação seja efetiva e respeitosa.

Escutar as crianças envolve observar mais do que suas respostas verbais. Gestos, deslocamentos, permanências, recusas, repetições, olhares e modos de utilizar os objetos também comunicam interesses e necessidades. Uma área pouco utilizada pode indicar que sua organização não está convidativa; um material disputado pode revelar a necessidade de ampliar a quantidade

disponível ou de repensar os agrupamentos; uma brincadeira que se prolonga pode sinalizar que o grupo precisa de mais tempo para desenvolvê-la.

A participação não significa que todas as decisões devam ser transferidas às crianças. Cabe ao professor estabelecer limites relacionados à segurança, ao cuidado coletivo e à garantia de direitos. A questão pedagógica é construir esses limites com clareza, evitando controles desnecessários e abrindo espaços de negociação compatíveis com as possibilidades do grupo. Quando os combinados são compreensíveis e construídos com participação, podem favorecer o pertencimento e a responsabilidade compartilhada.

Essa perspectiva também exige atenção às relações de poder presentes no cotidiano. Se apenas algumas crianças conseguem escolher, falar ou ocupar determinados lugares, o ambiente não está garantindo participação equitativa. O professor precisa observar quem costuma permanecer à margem, quais materiais são mais disputados, que brincadeiras recebem maior reconhecimento e se há barreiras físicas, comunicacionais ou atitudinais que limitam a presença de alguém.

TEMPOS, MATERIAIS E EXPERIÊNCIAS: A ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO

A organização dos ambientes não se limita à dimensão espacial. O tempo é parte fundamental da experiência educativa. Rotinas excessivamente fragmentadas, com interrupções frequentes e transições apressadas, podem dificultar a continuidade das brincadeiras e das investigações. Crianças pequenas precisam de tempo para iniciar uma ação, experimentar possibilidades, negociar com os colegas, modificar ideias e, muitas vezes, recomeçar.

Isso não significa eliminar a rotina ou desconsiderar as necessidades de alimentação, higiene, descanso e segurança. Significa organizar os momentos do dia de modo que cuidado e educação estejam articulados, sem transformar cada situação em uma sequência mecânica. As DCNEI orientam que a proposta pedagógica considere a integralidade da criança e a organização de tempos, espaços e materiais como condições para a efetivação dos direitos (BRASIL, 2009).

Os materiais também participam da qualidade dos contextos. Materiais estruturados, como jogos e brinquedos, podem conviver com elementos não estruturados, como caixas, tecidos, rolos, potes, blocos e elementos naturais, desde que sua seleção considere a segurança, a diversidade de usos e as possibilidades de exploração. A oferta não precisa ser abundante ou excessiva: importa que os materiais sejam escolhidos com intenção, apresentados de forma acessível e renovados a partir da observação das experiências.

Um mesmo material pode adquirir sentidos distintos conforme o contexto em que é oferecido. Tecidos podem se transformar em cabanas, capas, cenários ou objetos de investigação; caixas podem compor construções, esconderijos ou brincadeiras simbólicas. Quando o adulto apresenta um único modo correto de utilização, reduz as possibilidades de criação. Quando oferece materiais e acompanha os usos inventados pelas crianças, pode ampliar a experiência sem antecipar todos os resultados.

Os espaços externos merecem atenção equivalente à dos ambientes internos. Pátios, jardins, parques e áreas de circulação podem favorecer movimento amplo, contato com a natureza, observação de fenômenos, brincadeiras coletivas e experiências sensoriais. Folhas, sementes, água, terra, sombras e mudanças do clima podem mobilizar perguntas e investigações. Para isso, é necessário que o uso desses espaços não seja tratado apenas como intervalo entre propostas consideradas pedagógicas.

A organização do cotidiano precisa equilibrar experiências coletivas, pequenos grupos, brincadeiras individuais, movimento, repouso e momentos de maior concentração. Não existe uma disposição universal que funcione para todos os grupos. O ambiente deve ser continuamente revisto à luz das observações docentes e das formas como as crianças se apropriam dele.

AMBIENTES ACOLHEDORES, INCLUSIVOS E REPRESENTATIVOS

Um ambiente de qualidade precisa acolher a diversidade das crianças e de suas famílias. Isso envolve considerar diferentes modos de comunicação, mobilidade, percepção sensorial, pertencimento cultural, organização familiar e experiências de vida. A acessibilidade não deve ser tratada como adaptação posterior para uma criança específica, mas como princípio que orienta a organização desde o início.

É importante observar se a disposição dos móveis permite circulação segura, se há materiais que possam ser explorados por diferentes crianças, se os espaços oferecem alternativas para quem precisa de maior tranquilidade e se as informações visuais são compreensíveis. Em determinadas situações, ajustes simples — ampliar passagens, reduzir obstáculos, organizar materiais em recipientes identificados ou oferecer diferentes possibilidades de participação — podem fazer diferença significativa.

A dimensão cultural também precisa estar presente. Imagens, livros, brinquedos, músicas, objetos e propostas comunicam quais histórias e modos de vida são valorizados. Um ambiente representativo deve evitar estereótipos e ampliar as referências das crianças, contemplando diferentes culturas, territórios, corpos, características físicas e configurações familiares. Essa diversidade não deve aparecer apenas em datas comemorativas, mas integrar a vida cotidiana da instituição.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 reforça a necessidade de garantir qualidade e equidade na Educação Infantil, considerando, entre outras dimensões, infraestrutura, ambientes educativos e processos pedagógicos (BRASIL, 2024). Esse marco contribui para lembrar que a qualidade dos ambientes não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual do professor. Ela depende também de políticas públicas, recursos, manutenção, formação profissional, planejamento coletivo e condições adequadas de funcionamento.

Ambientes acolhedores não são necessariamente silenciosos, impecáveis ou visualmente padronizados. São espaços em que as crianças podem expressar-se, movimentar-se, encontrar apoio, construir vínculos e participar sem serem constantemente corrigidas por suas formas de explorar. A organização precisa combinar liberdade e cuidado, reconhecendo que a experiência infantil envolve movimento, curiosidade, experimentação e convivência.

O PAPEL DO PROFESSOR NA OBSERVAÇÃO E NA REORGANIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

O professor tem papel decisivo na construção dos ambientes, não porque deva controlar cada ação, mas porque observa, interpreta e cria condições para

que as experiências se desenvolvam. Sua atuação envolve conhecer o grupo, selecionar materiais, organizar tempos, acompanhar interações, identificar barreiras e rever decisões quando o contexto não favorece a participação.

Planejar o ambiente exige observar como as crianças o utilizam. É importante perceber quais espaços são procurados, quais permanecem vazios, onde surgem conflitos, que materiais despertam interesse e de que maneira as crianças modificam os usos inicialmente previstos. Esses registros podem ser feitos por meio de anotações, fotografias, produções das crianças e documentação pedagógica, respeitando os cuidados institucionais com a imagem e a privacidade.

A documentação não deve funcionar como mera comprovação de que uma proposta foi realizada. Seu valor está em apoiar a reflexão: o que as crianças investigaram? Que relações estabeleceram? Que perguntas surgiram? Quem participou e quem teve dificuldade de participar? O que a organização do ambiente favoreceu? O que precisa ser transformado? A partir dessas perguntas, o planejamento deixa de ser uma estrutura rígida e passa a dialogar com os processos vividos pelo grupo.

A reorganização dos espaços também pode ser construída coletivamente entre os profissionais. Conversas de equipe, momentos de estudo e análise dos registros ajudam a identificar problemas que ultrapassam a sala de referência, como a disputa por espaços externos, a falta de materiais acessíveis ou a fragmentação dos horários. O ambiente é responsabilidade institucional e precisa estar articulado ao projeto pedagógico da unidade.

É necessário, ainda, reconhecer os limites concretos enfrentados pelas instituições. Nem todas dispõem de salas amplas, mobiliário adequado, áreas verdes ou acervos suficientes. A reflexão pedagógica não deve transformar problemas estruturais em culpa individual dos educadores. Cabe às equipes buscar alternativas possíveis, mas também reivindicar condições materiais e políticas que assegurem o direito das crianças a ambientes de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permite compreender que o ambiente educativo é parte constitutiva do currículo vivido na Educação Infantil. Espaços, tempos, materiais e relações comunicam concepções de infância e criam condições para que as crianças participem, brinquem, investiguem, expressem-se e construam vínculos. Por isso, a organização do ambiente não pode ser tratada como tarefa meramente decorativa ou operacional.

A autonomia e a participação são favorecidas quando as crianças encontram oportunidades concretas de escolha, acesso aos materiais, circulação, continuidade das brincadeiras e envolvimento nas decisões cotidianas. Essas oportunidades dependem de uma mediação docente intencional, que articule liberdade e cuidado, observe as diferentes formas de comunicação e reconheça as manifestações infantis como elementos importantes para o planejamento.

Também se evidenciou que a qualidade dos contextos exige atenção à inclusão e à diversidade. Ambientes acessíveis e representativos precisam considerar as características de cada grupo, remover barreiras e ampliar as referências culturais presentes no cotidiano. A equidade não se efetiva apenas pela presença física das crianças, mas pela garantia de condições para que todas possam participar das experiências.

A responsabilidade pela qualidade dos ambientes é compartilhada. Professores e equipes gestoras têm papel fundamental na observação e na reorganização dos contextos, mas dependem de políticas públicas, infraestrutura, recursos, formação e condições de trabalho. A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 reforça a importância de considerar a qualidade e a equidade como compromissos que envolvem tanto a gestão quanto os processos pedagógicos.

Conclui-se que pensar o ambiente como educador é reconhecer que cada escolha cotidiana tem implicações pedagógicas. A altura de uma prateleira, o tempo destinado a uma brincadeira, a presença de materiais diversos, a possibilidade de transformar um espaço e a escuta das crianças são decisões que podem ampliar sua participação e seu sentimento de pertencimento. Mais do que preparar um cenário para as experiências, trata-se de construir, com intencionalidade e sensibilidade, contextos nos quais as crianças possam viver

a infância como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas da vida coletiva.

REFERÊNCIAS

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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. **Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE, 2024.

GANDINI, Lella. **Espaços educacionais e de envolvimento pessoal**. 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.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

RENATO DE BRITO PEREIRA[10]

RESUMO

A formação continuada de professores constitui um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional docente e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Em um contexto educacional marcado por transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas, torna-se necessário compreender a formação docente como um processo permanente, que ultrapassa a conclusão da formação inicial e se relaciona diretamente às experiências vivenciadas no cotidiano escolar. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores, considerando seus fundamentos, desafios e possibilidades de contribuição para a prática pedagógica e para a qualidade da educação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, fundamentada em autores que discutem formação docente, saberes profissionais, reflexão sobre a prática e desenvolvimento profissional, além da legislação educacional brasileira. A discussão considera contribuições de autores como Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2014), Imbernón (2010) e Pimenta (1999), articuladas às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Defende-se que a formação continuada, quando articulada às necessidades concretas dos professores e das escolas, pode favorecer a reflexão crítica, a renovação das práticas pedagógicas e a construção coletiva de alternativas para os desafios educacionais contemporâneos.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação docente. Prática pedagógica. Desenvolvimento profissional. Educação.

INTRODUÇÃO

A educação ocupa papel fundamental na formação dos sujeitos e na construção de uma sociedade democrática, participativa e socialmente comprometida. Nesse processo, o professor exerce uma função que ultrapassa a simples

[10] Graduado em História (ano 2006) pela Faculdade Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos - Especialista em Gestão Escolar pela mesma instituição (ano 2013) - Professor de Ensino Fundamental II e Médio Disciplina de História na Rede Municipal de São Paulo

transmissão de conteúdos, uma vez que sua atuação envolve planejamento, mediação da aprendizagem, avaliação, acompanhamento dos estudantes, construção de relações interpessoais e participação na organização do trabalho pedagógico. Diante da complexidade dessas atribuições, a formação profissional do docente não pode ser compreendida como um processo encerrado com a obtenção de um diploma de licenciatura.

A formação de professores precisa ser entendida como um processo permanente, desenvolvido ao longo da carreira e relacionado tanto aos conhecimentos teóricos quanto às experiências concretas do exercício profissional. A escola constitui um espaço privilegiado para essa construção, pois é no cotidiano escolar que os professores se deparam com diferentes realidades, necessidades de aprendizagem, desafios sociais, mudanças curriculares, novas tecnologias e demandas relacionadas à diversidade e à inclusão.

Nesse sentido, discutir a formação continuada significa refletir sobre as condições necessárias para que o professor possa analisar criticamente sua própria prática, atualizar seus conhecimentos e construir novas estratégias de intervenção pedagógica. Não se trata apenas de participar de cursos, palestras ou capacitações de maneira isolada, mas de construir um percurso de desenvolvimento profissional que estabeleça relações significativas entre conhecimento, experiência e prática.

A própria legislação brasileira reconhece a importância desse processo. A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem promover a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. A legislação também relaciona a valorização dos profissionais da educação ao aperfeiçoamento profissional continuado.

Mais recentemente, a Lei nº 15.462, de 8 de julho de 2026, alterou o artigo 67 da LDB para explicitar que o aperfeiçoamento profissional continuado compreende, entre outras atividades, cursos de qualificação, cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu e períodos destinados à realização de pesquisas na área da educação. A alteração reforça a compreensão de que o desenvolvimento profissional deve ser permanente e contemplar diferentes possibilidades formativas.

No âmbito das políticas nacionais de formação, destaca-se ainda a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A existência de marcos legais, entretanto, não garante, por si só, que a formação continuada aconteça de maneira significativa. É necessário considerar a qualidade das propostas formativas, sua relação com as necessidades dos

profissionais e a realidade das escolas. Uma formação distante do cotidiano docente pode transformar-se em uma atividade burocrática, voltada apenas ao cumprimento de determinadas exigências, sem produzir mudanças efetivas na prática pedagógica.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender uma concepção de prática docente que exige reflexão permanente. Para o autor, ensinar não significa simplesmente transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento. Dessa maneira, o professor também se encontra em permanente processo de aprendizagem, sendo necessário refletir criticamente sobre sua prática e sobre os conhecimentos que orientam sua atuação.

A formação continuada, portanto, pode constituir um espaço de desenvolvimento profissional, troca de experiências, construção coletiva de conhecimentos e reflexão sobre os problemas encontrados no cotidiano escolar. Quando planejada de maneira coerente com as necessidades dos professores, pode contribuir para que o profissional amplie sua capacidade de compreender diferentes situações pedagógicas e desenvolva estratégias mais adequadas às características de seus estudantes.

Nóvoa (1992) destaca a importância de considerar a dimensão profissional e pessoal na formação dos professores. O desenvolvimento profissional não ocorre exclusivamente por meio da aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também está relacionado às experiências, às relações estabelecidas no ambiente de trabalho e à construção da identidade profissional.

Essa perspectiva é especialmente importante porque o professor não atua em uma realidade homogênea. As escolas apresentam diferentes contextos sociais e culturais, enquanto os estudantes possuem histórias, conhecimentos prévios, necessidades e formas de aprendizagem diversas. Assim, uma formação continuada significativa precisa considerar a realidade concreta na qual o trabalho docente é desenvolvido.

Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes, demonstra que os conhecimentos mobilizados pelos professores possuem diferentes origens. Eles estão relacionados à formação acadêmica, aos conhecimentos disciplinares e curriculares, mas também aos saberes construídos na experiência profissional. O professor aprende e desenvolve conhecimentos a partir daquilo que vivencia, interpreta e reelabora no exercício de sua profissão.

Essa compreensão permite superar a ideia de que o professor seria apenas um receptor de conhecimentos produzidos por especialistas externos à escola. O docente também produz saberes, interpreta sua realidade e constrói conhecimentos a partir da experiência. Dessa forma, a formação continuada precisa reconhecer o professor como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento profissional.

Outro aspecto importante está relacionado às transformações que ocorrem na sociedade. O avanço das tecnologias digitais, as mudanças nas relações sociais, as novas formas de acesso à informação e a necessidade de construção de práticas educacionais inclusivas exigem dos professores constante atualização. Entretanto, essa atualização não deve ser compreendida como simples aquisição de técnicas ou ferramentas.

A formação continuada precisa possibilitar ao professor compreender criticamente as mudanças que chegam à escola. O uso de uma tecnologia, por exemplo, não produz automaticamente uma inovação pedagógica. É necessário compreender quais objetivos educacionais estão envolvidos, quais metodologias serão utilizadas e de que maneira determinado recurso pode favorecer a aprendizagem.

Da mesma maneira, trabalhar com diversidade e inclusão exige mais do que conhecer conceitos ou legislações. É necessário desenvolver uma postura profissional capaz de reconhecer as singularidades dos estudantes e construir estratégias pedagógicas que garantam participação e aprendizagem.

Imbernón (2010) defende uma concepção de formação permanente vinculada às necessidades reais dos professores e às situações concretas do contexto educacional. Essa perspectiva contribui para compreender que a formação não deve ser organizada de maneira descontextualizada, mas precisa dialogar com os problemas efetivamente enfrentados pelos profissionais.

A formação continuada pode, portanto, ser compreendida como um processo que articula conhecimentos teóricos, experiências profissionais, reflexão crítica e transformação da prática. Essa articulação é essencial para que o professor possa desenvolver sua autonomia profissional e responder de maneira mais qualificada aos desafios encontrados no cotidiano escolar.

PROBLEMA DE PESQUISA

A formação continuada de professores é reconhecida como elemento importante para o desenvolvimento profissional e está prevista na legislação educacional brasileira. Entretanto, ainda existem desafios relacionados à efetividade das ações formativas oferecidas aos docentes.

Nesse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa:

De que maneira a formação continuada de professores pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional docente, para a transformação das práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade da educação?

A questão parte da compreensão de que não basta ampliar a quantidade de cursos oferecidos aos professores. É necessário analisar a qualidade das experiências formativas, sua relação com a realidade escolar e suas possibilidades de produzir reflexão e transformação da prática.

OBJETIVOS

1.1 Objetivo geral

Analisar a importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento profissional docente, considerando suas contribuições para a prática pedagógica e para a melhoria da qualidade da educação.

1.2 Objetivos específicos

- Compreender o conceito de formação continuada de professores;
- Refletir sobre a relação entre formação continuada e prática pedagógica;
- Analisar a importância da formação permanente para o desenvolvimento profissional docente;
- Identificar desafios presentes nos processos de formação continuada;
- Discutir possibilidades de construção de propostas formativas relacionadas à realidade escolar;
- Refletir sobre a contribuição da formação continuada para uma educação mais inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de obras de autores que discutem formação docente, saberes profissionais, desenvolvimento profissional e prática pedagógica.

Entre os referenciais utilizados encontram-se Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2014), Imbernón (2010) e Pimenta (1999), autores que apresentam diferentes perspectivas sobre a formação e a profissionalização docente.

A pesquisa documental considera a legislação e os documentos normativos relacionados à formação de professores no Brasil, especialmente a Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a BNC-Formação Continuada.

A análise desenvolvida neste artigo busca estabelecer relações entre os referenciais teóricos e a realidade da profissão docente, considerando que a formação continuada deve estar vinculada às necessidades concretas dos professores e aos desafios presentes nas instituições de ensino.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO PERMANENTE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação continuada não deve ser compreendida como uma etapa complementar e opcional da formação inicial, mas como parte integrante do desenvolvimento profissional dos professores. A própria natureza da profissão

docente exige aprendizagem permanente, uma vez que os conhecimentos, os contextos escolares e as demandas sociais estão em constante transformação.

Pimenta (1999) destaca a importância de compreender a formação docente a partir da articulação entre conhecimentos, experiências e saberes pedagógicos. O professor desenvolve sua identidade profissional por meio de um processo contínuo de reflexão sobre sua atuação e sobre as condições concretas nas quais exerce a docência.

A identidade profissional, nesse sentido, não é algo pronto ou adquirido definitivamente no momento da conclusão da licenciatura. Ela se constrói e se transforma ao longo da carreira, mediante as experiências vividas, as relações estabelecidas com outros profissionais, os desafios enfrentados e os conhecimentos incorporados à prática.

Essa compreensão também permite reconhecer que a formação continuada precisa valorizar os conhecimentos que os professores já possuem. Programas formativos que desconsideram a experiência profissional dos participantes podem produzir pouca identificação e baixo envolvimento.

Nóvoa (1992) argumenta que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite aos professores desenvolver pensamento autônomo e construir processos de autoformação. Isso significa reconhecer que o desenvolvimento profissional não depende exclusivamente de iniciativas externas, mas também da capacidade do próprio professor de analisar sua trajetória e identificar suas necessidades de aprendizagem.

A formação continuada pode assumir diferentes formatos: cursos de extensão, especializações, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, oficinas, seminários, projetos colaborativos, pesquisas, comunidades de aprendizagem e outras experiências formativas. O elemento central não está apenas no formato, mas na qualidade da experiência e em sua capacidade de produzir conhecimento e reflexão.

Por essa razão, uma formação continuada efetiva precisa superar o modelo baseado exclusivamente na transmissão de conteúdos. O professor precisa encontrar espaços para dialogar, problematizar situações, compartilhar experiências e construir coletivamente possibilidades de intervenção.

Freire (1996) compreende a prática docente como uma atividade que exige reflexão e criticidade. Essa perspectiva permite compreender a formação continuada como oportunidade para que o professor analise suas escolhas pedagógicas, questione práticas cristalizadas e busque novas formas de ensinar e aprender.

A relação entre formação e prática será aprofundada na próxima parte deste artigo, considerando especialmente os saberes docentes, a reflexão sobre a

prática, o papel da escola como espaço formativo e a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento profissional.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A relação entre formação continuada e prática pedagógica constitui um dos aspectos centrais da discussão sobre o desenvolvimento profissional docente. A formação não pode ser compreendida como um processo separado da realidade vivenciada pelos professores, pois os conhecimentos adquiridos precisam estabelecer diálogo com as situações concretas encontradas no cotidiano escolar.

Durante sua trajetória profissional, o professor se depara com diferentes desafios: estudantes com distintos ritmos e formas de aprendizagem, mudanças curriculares, utilização de novas tecnologias, questões relacionadas à inclusão, dificuldades de aprendizagem, conflitos nas relações escolares, necessidade de estabelecer diálogo com as famílias e demandas administrativas e pedagógicas. Diante dessa realidade complexa, a formação continuada assume papel importante na construção de conhecimentos que permitam ao docente compreender e enfrentar tais situações.

Para Tardif (2014), os saberes utilizados pelos professores não são provenientes de uma única fonte. Eles resultam da combinação de conhecimentos provenientes da formação acadêmica, dos currículos, das disciplinas, dos programas escolares e, sobretudo, da experiência profissional. O saber docente apresenta, portanto, caráter plural e temporal, sendo construído e reconstruído ao longo da carreira.

Essa compreensão é fundamental para pensar a formação continuada. Se os saberes docentes também são construídos na experiência, as ações formativas precisam valorizar aquilo que os professores já sabem e fazem, criando condições para que esses conhecimentos sejam analisados, questionados e ampliados.

A formação continuada, nesse sentido, não deve partir da ideia de que o professor é um profissional que simplesmente precisa receber conhecimentos produzidos por especialistas. O professor é também sujeito produtor de conhecimentos e experiências. Sua prática constitui fonte importante para a reflexão pedagógica.

Nóvoa (1992) defende uma concepção de formação que valorize o desenvolvimento profissional e a construção coletiva. Para o autor, a formação de professores deve estar relacionada ao desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecendo que a profissão docente se constrói também por meio das relações estabelecidas no interior das instituições.

Essa perspectiva permite compreender a escola como um espaço formativo. A formação não acontece somente em instituições externas, universidades ou

centros especializados. Ela pode ocorrer na própria escola, quando os profissionais encontram condições para discutir suas práticas, analisar resultados, estudar problemas e construir coletivamente alternativas.

Uma reunião pedagógica, por exemplo, pode assumir caráter formativo quando deixa de ser apenas um momento destinado a repasses administrativos e passa a constituir espaço de estudo, reflexão e planejamento. Da mesma forma, o acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento profissional quando promove diálogo, orientação e análise conjunta das práticas docentes.

A formação continuada relacionada à realidade escolar apresenta ainda a vantagem de possibilitar que os conhecimentos discutidos sejam imediatamente relacionados às situações vivenciadas pelos professores. Dessa maneira, teoria e prática deixam de ser compreendidas como dimensões separadas.

Pimenta (1999) enfatiza justamente a importância da articulação entre os saberes pedagógicos e a atividade docente. O conhecimento teórico ganha significado quando possibilita compreender e transformar a prática, enquanto a prática pode provocar novas questões e demandas de conhecimento.

Nesse processo, a reflexão sobre a prática assume papel fundamental.

O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO

A ideia do professor como profissional reflexivo ganhou grande importância nas discussões contemporâneas sobre formação docente. Reflexão, nesse contexto, não significa simplesmente pensar sobre o que aconteceu em determinada aula, mas analisar criticamente as escolhas realizadas, os resultados obtidos, as dificuldades encontradas e as possibilidades de transformação.

Freire (1996) estabelece uma relação profunda entre prática e reflexão ao defender que a prática docente exige uma postura crítica e permanente de análise. Para o autor, ensinar requer consciência de que o conhecimento está em permanente construção.

Essa perspectiva rompe com uma visão de professor como mero executor de métodos previamente definidos. O professor precisa interpretar sua realidade e tomar decisões de acordo com as características de seus estudantes e com os objetivos educacionais estabelecidos.

A reflexão profissional pode ocorrer em diferentes momentos. Pode acontecer individualmente, quando o professor avalia sua própria prática, ou coletivamente, quando professores, coordenadores e gestores discutem determinada situação pedagógica.

O trabalho coletivo apresenta especial importância porque permite ampliar as perspectivas sobre os problemas educacionais. Uma dificuldade enfrentada por

um professor pode ser compreendida de maneira diferente quando discutida com outros profissionais que possuem experiências distintas.

A troca de experiências também contribui para combater o isolamento profissional. O trabalho docente, quando desenvolvido sem espaços de diálogo, pode fazer com que cada professor enfrente individualmente problemas que poderiam ser discutidos e solucionados coletivamente.

Imbernón (2010) defende uma formação permanente relacionada aos contextos de trabalho e às necessidades concretas dos profissionais. Essa concepção aproxima a formação do cotidiano escolar e favorece processos colaborativos.

O professor reflexivo não é aquele que simplesmente modifica sua metodologia constantemente. Trata-se do profissional que consegue compreender as razões de suas escolhas, avaliar seus efeitos e buscar alternativas quando percebe que determinada estratégia não está contribuindo para os objetivos de aprendizagem.

Assim, a formação continuada precisa criar condições para que o professor desenvolva essa capacidade analítica. Cursos que apenas apresentam novas técnicas, sem possibilitar discussão e experimentação, podem produzir mudanças superficiais.

Uma formação de qualidade deve estimular perguntas como: Por que determinada estratégia foi escolhida? Quais estudantes foram beneficiados? Quem encontrou dificuldades? Que conhecimentos estão sendo mobilizados? Como a avaliação está sendo utilizada? O que pode ser modificado?

Essas perguntas transformam a prática pedagógica em objeto de investigação.

OS SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional docente é construída ao longo de um processo contínuo. Ela envolve conhecimentos, valores, experiências, crenças, relações profissionais e a maneira como cada professor compreende seu papel na educação.

Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são sociais e individuais ao mesmo tempo. São sociais porque são construídos em instituições, grupos profissionais e contextos históricos específicos, mas também são incorporados de maneira singular por cada professor.

O docente ingressa na profissão trazendo conhecimentos provenientes de sua formação inicial, mas esses conhecimentos passam por transformações quando confrontados com a realidade da escola. A experiência profissional permite ao professor desenvolver estratégias, compreender situações recorrentes e construir conhecimentos que dificilmente poderiam ser adquiridos apenas por meio da formação acadêmica.

Isso não significa, entretanto, que a experiência seja suficiente. A prática pode reproduzir modelos inadequados quando não é acompanhada de reflexão crítica. Por essa razão, a formação continuada tem a função de estabelecer diálogo entre os conhecimentos da experiência e os conhecimentos científicos e pedagógicos.

Pimenta (1999) contribui para essa compreensão ao discutir os saberes necessários ao exercício da docência. A formação do professor envolve conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos construídos na prática.

A identidade profissional também está relacionada à valorização da profissão. Quando os professores têm acesso a oportunidades de formação, condições adequadas de trabalho e reconhecimento profissional, podem desenvolver maior autonomia e segurança para enfrentar os desafios da carreira.

Nesse sentido, a formação continuada não deve ser utilizada como mecanismo de responsabilização individual do professor pelos problemas educacionais. É necessário reconhecer que a qualidade do trabalho docente também depende das condições oferecidas pelas políticas públicas e pelas instituições de ensino.

Não seria adequado, por exemplo, atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade por dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas sociais, falta de recursos, turmas excessivamente numerosas, ausência de profissionais especializados ou condições inadequadas de trabalho.

A formação pode ampliar as possibilidades de intervenção docente, mas não substitui políticas educacionais estruturadas.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

A escola constitui um dos principais espaços de desenvolvimento profissional dos professores. É nesse ambiente que os conhecimentos pedagógicos são colocados em prática e confrontados com situações concretas.

Nóvoa (1992) defende a importância de considerar as instituições escolares nos processos de formação. O desenvolvimento profissional ocorre de maneira mais significativa quando os professores participam de processos coletivos de aprendizagem.

A escola pode criar diferentes oportunidades formativas: grupos de estudo, reuniões pedagógicas, planejamento coletivo, observação de aulas, acompanhamento pedagógico, discussão de resultados de avaliações e projetos interdisciplinares.

Entretanto, para que essas ações sejam efetivamente formativas, é necessário que exista uma cultura institucional de colaboração.

A formação continuada não deve ser compreendida apenas como responsabilidade individual do professor. A gestão escolar e a coordenação

pedagógica possuem papel importante na criação de condições para que os profissionais estudem, reflitam e compartilhem experiências.

O coordenador pedagógico, nesse contexto, pode atuar como articulador dos processos formativos da escola. Seu trabalho pode envolver a identificação das necessidades dos professores, organização de momentos de estudo, acompanhamento das práticas pedagógicas e mediação das discussões coletivas.

Quando a coordenação pedagógica consegue estabelecer uma relação de confiança com os professores, os momentos formativos podem se tornar mais significativos. O professor passa a compreender a formação não como fiscalização, mas como oportunidade de desenvolvimento.

É importante destacar, entretanto, que a formação realizada na escola não deve ser improvisada. Ela necessita de planejamento, objetivos definidos e acompanhamento. A partir das necessidades identificadas no cotidiano escolar, podem ser organizados estudos e ações que contribuam efetivamente para a melhoria das práticas.

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO COLABORATIVO

O trabalho colaborativo constitui uma importante estratégia de desenvolvimento profissional. Professores que compartilham conhecimentos e experiências podem construir soluções coletivas para problemas que seriam mais difíceis de enfrentar individualmente.

A colaboração também permite que conhecimentos produzidos individualmente sejam socializados. Uma experiência pedagógica desenvolvida com sucesso por um professor pode inspirar outros profissionais, desde que seja discutida criticamente e adaptada às diferentes realidades.

Imbernón (2010) destaca a importância de processos formativos baseados na colaboração e na participação dos professores. Essa perspectiva supera modelos verticalizados nos quais especialistas determinam conteúdos e metodologias sem considerar a realidade dos participantes.

O trabalho colaborativo também favorece a construção de uma cultura de aprendizagem permanente dentro das instituições. O professor deixa de ser visto exclusivamente como aquele que ensina e passa também a ser reconhecido como profissional que aprende continuamente.

Essa mudança de perspectiva é fundamental para uma escola que pretende acompanhar as transformações sociais e educacionais.

A colaboração pode ocorrer entre professores da mesma área, entre profissionais de diferentes áreas, entre docentes e coordenação pedagógica e também por meio de parcerias com universidades e outras instituições.

As redes de colaboração podem ampliar as oportunidades de formação e favorecer a circulação de conhecimentos.

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA DOCENTE

Outro aspecto importante é a relação entre formação continuada e autonomia profissional. Um professor bem preparado não é aquele que possui respostas prontas para todas as situações, mas aquele que possui conhecimentos e instrumentos para analisar diferentes contextos e tomar decisões fundamentadas.

A autonomia docente está relacionada à capacidade de interpretar currículos, selecionar estratégias, avaliar aprendizagens e adaptar práticas às necessidades dos estudantes.

Freire (1996) compreende a educação como prática que exige autonomia, criticidade e responsabilidade. Essa perspectiva contribui para compreender que o professor precisa participar ativamente da construção de sua prática.

A formação continuada pode fortalecer essa autonomia ao ampliar o repertório teórico e metodológico do professor. Quanto maior sua capacidade de compreender diferentes perspectivas educacionais, maior tende a ser sua possibilidade de realizar escolhas fundamentadas.

Entretanto, autonomia não significa individualismo. O professor autônomo também participa da construção coletiva do projeto pedagógico da escola e reconhece a importância do diálogo com seus pares.

Assim, a formação continuada pode contribuir simultaneamente para a autonomia individual e para a responsabilidade coletiva.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: UM DESAFIO PERMANENTE

Um dos principais desafios dos processos de formação continuada está relacionado à articulação entre teoria e prática. Muitos professores participam de cursos nos quais são apresentados conceitos importantes, mas encontram dificuldades para transformar esses conhecimentos em ações concretas.

Isso ocorre, em parte, porque a realidade escolar apresenta situações complexas que não podem ser resolvidas por meio de receitas prontas.

A teoria é necessária para ampliar a compreensão dos fenômenos educacionais, mas precisa ser colocada em diálogo com a prática. Da mesma maneira, a experiência prática precisa ser analisada à luz de conhecimentos teóricos para evitar que determinados procedimentos sejam simplesmente reproduzidos sem questionamento.

Pimenta (1999) aponta para a importância dessa articulação na formação docente. A prática profissional pode gerar questões que exigem novos

conhecimentos, enquanto os conhecimentos teóricos podem oferecer instrumentos para interpretar a realidade.

Dessa maneira, uma formação continuada de qualidade precisa criar espaços para que os professores tragam situações reais do cotidiano escolar e possam analisá-las coletivamente.

A discussão de casos, a elaboração de projetos, a análise de experiências pedagógicas e a reflexão sobre resultados podem tornar a formação mais próxima das necessidades docentes.

Não se trata de abandonar a teoria em favor de uma formação exclusivamente prática. Ao contrário, trata-se de construir uma relação dialética entre teoria e prática, na qual ambas se alimentam mutuamente.

A análise desenvolvida nesta segunda parte permite compreender que a formação continuada apresenta potencial significativo para o desenvolvimento profissional dos professores quando está relacionada à prática pedagógica e às necessidades concretas do contexto escolar.

Os estudos de Tardif (2014), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Imbernón (2010) e Freire (1996) convergem, apesar das especificidades de suas abordagens, para uma compreensão do professor como sujeito ativo de seu processo formativo.

A formação precisa considerar os conhecimentos provenientes da experiência, estimular a reflexão crítica, favorecer o trabalho coletivo e possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que a formação continuada não pode ser responsabilizada isoladamente pela melhoria da educação. Ela precisa estar articulada a políticas de valorização profissional, condições adequadas de trabalho, carreira, remuneração, gestão democrática e investimentos educacionais.

Na próxima parte, serão discutidos os principais desafios contemporâneos da formação continuada, considerando as transformações tecnológicas, a educação inclusiva, a diversidade, as mudanças curriculares, as políticas públicas e a necessidade de construção de propostas formativas mais contextualizadas.

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas produziram impactos significativos sobre a educação e sobre o trabalho docente. O desenvolvimento das tecnologias digitais, a ampliação do acesso à informação, as mudanças nas relações sociais, a diversidade presente nas escolas e as novas demandas relacionadas à inclusão educacional exigem dos professores conhecimentos cada vez mais amplos.

Nesse contexto, a formação continuada torna-se fundamental para que os profissionais possam compreender as transformações que atravessam a escola e construir respostas pedagógicas adequadas às novas demandas. Entretanto, também é necessário reconhecer que os processos formativos enfrentam obstáculos que podem limitar sua efetividade.

Entre os principais desafios estão a falta de tempo para estudos, a sobrecarga de trabalho, a dificuldade de acesso a formações de qualidade, propostas formativas excessivamente teóricas ou descontextualizadas e a ausência de políticas institucionais que garantam condições para a participação dos professores.

A formação continuada não pode ser pensada isoladamente das condições de trabalho. Um professor que possui uma jornada excessiva, enfrenta múltiplas demandas administrativas e dispõe de pouco tempo para planejamento e estudo encontra dificuldades para participar de processos formativos de maneira significativa.

Por isso, pensar em formação continuada implica também discutir políticas de valorização profissional.

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

As tecnologias digitais transformaram significativamente as formas de comunicação, acesso à informação e produção de conhecimento. A escola, inserida nesse contexto, precisa desenvolver estratégias para utilizar essas ferramentas de maneira crítica e pedagogicamente significativa.

Entretanto, a simples disponibilização de equipamentos ou plataformas digitais não garante inovação educacional. É necessário que os professores compreendam as possibilidades e limitações dos recursos tecnológicos e saibam integrá-los aos objetivos de aprendizagem.

A formação continuada pode desempenhar papel fundamental nesse processo.

Professores precisam desenvolver competências que ultrapassem o domínio técnico das ferramentas. É necessário compreender questões relacionadas à segurança digital, ética, privacidade, seleção de informações, produção de conteúdos, acessibilidade e uso pedagógico das tecnologias.

A presença crescente da inteligência artificial no cotidiano também amplia esse desafio. Ferramentas baseadas em inteligência artificial podem auxiliar professores no planejamento, na elaboração de materiais e na personalização de determinadas atividades, mas seu uso exige análise crítica e responsabilidade.

A formação docente precisa, portanto, acompanhar essas mudanças sem aderir de maneira acrítica a qualquer inovação tecnológica.

O professor continua sendo elemento essencial no processo educativo, especialmente porque a educação envolve relações humanas, diálogo, acompanhamento e compreensão das necessidades individuais e coletivas dos estudantes.

Nesse sentido, a tecnologia deve ser compreendida como instrumento pedagógico e não como substituta do trabalho docente.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Outro desafio central para a formação docente está relacionado à educação inclusiva. As escolas recebem estudantes com diferentes características, necessidades educacionais, condições sociais, culturais e formas de aprendizagem.

A construção de uma educação efetivamente inclusiva exige que os professores tenham conhecimentos para identificar barreiras à aprendizagem e desenvolver estratégias capazes de garantir a participação de todos.

A formação continuada pode contribuir para ampliar a compreensão dos professores sobre inclusão, acessibilidade, desenho universal para aprendizagem, adaptações pedagógicas, recursos de tecnologia assistiva e estratégias de ensino diversificadas.

Entretanto, é importante evitar uma concepção de formação que transforme a inclusão em um conjunto de técnicas destinadas apenas a determinados grupos de estudantes.

A inclusão precisa ser compreendida como princípio educacional que envolve toda a organização da escola.

Isso significa que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor que acompanha um estudante com deficiência. A escola, a gestão, a coordenação pedagógica, os demais professores, os profissionais de apoio e a comunidade escolar precisam participar da construção de práticas inclusivas.

Nesse sentido, a formação continuada deve favorecer uma cultura institucional baseada no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades dos estudantes.

A formação também pode contribuir para combater preconceitos e concepções equivocadas sobre deficiência, dificuldades de aprendizagem e diferenças individuais.

DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

A diversidade presente nas escolas brasileiras exige dos professores uma formação que considere diferentes dimensões da realidade social. Questões

culturais, sociais, econômicas, geracionais e relacionadas às diferentes formas de organização da sociedade fazem parte do cotidiano educacional.

Uma formação docente comprometida com a qualidade da educação precisa preparar os profissionais para lidar com essa diversidade de maneira ética e respeitosa.

Freire (1996) destaca a importância do respeito aos saberes dos educandos e da construção de uma prática pedagógica baseada no diálogo. Essa concepção é especialmente relevante em uma sociedade marcada pela pluralidade.

O professor precisa compreender que seus estudantes chegam à escola trazendo diferentes experiências e conhecimentos. Valorizar essas experiências não significa abandonar os conhecimentos sistematizados, mas estabelecer relações entre aquilo que o estudante já conhece e os novos conhecimentos que a escola pretende construir.

A formação continuada pode criar oportunidades para que os docentes reflitam sobre preconceitos, estereótipos e práticas que, mesmo involuntariamente, podem produzir exclusão.

Dessa forma, a formação profissional também possui dimensão ética e social.

MUDANÇAS CURRICULARES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

As mudanças curriculares representam outro importante desafio. Documentos orientadores, novas políticas educacionais e alterações nas propostas pedagógicas exigem que os professores compreendam não apenas os novos conteúdos, mas os fundamentos que orientam essas mudanças.

A implementação de uma nova proposta curricular não deve ocorrer somente por meio da entrega de documentos aos professores. É necessário criar processos formativos que possibilitem leitura, discussão, interpretação e adaptação das orientações à realidade escolar.

A formação continuada exerce papel estratégico nesse processo porque pode contribuir para que os professores compreendam os objetivos curriculares e reflitam sobre suas implicações para o planejamento e para a avaliação.

Quando mudanças curriculares são implementadas sem formação adequada, existe o risco de que sejam interpretadas apenas como novas exigências burocráticas.

A participação dos professores também é importante. Profissionais que vivenciam diariamente o currículo possuem conhecimentos relevantes para avaliar sua aplicabilidade e identificar dificuldades.

Por isso, processos de mudança educacional precisam considerar os professores como sujeitos participantes e não apenas como executores.

FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A valorização dos professores constitui condição fundamental para a qualidade da educação. A formação continuada deve fazer parte de uma política mais ampla de valorização que inclua carreira, remuneração, condições de trabalho, reconhecimento profissional e oportunidades de desenvolvimento.

A legislação brasileira reconhece o aperfeiçoamento profissional continuado como elemento relacionado à valorização dos profissionais da educação. A LDB estabelece, em seu artigo 67, princípios relacionados à valorização dos profissionais da educação, incluindo o aperfeiçoamento profissional continuado.

A Lei nº 15.462/2026 reforçou essa perspectiva ao especificar que atividades de aperfeiçoamento profissional continuado podem envolver cursos de qualificação, pós-graduação e períodos destinados à pesquisa na área da educação. (planalto.gov.br)

Isso demonstra que a formação continuada não deve ser vista apenas como iniciativa individual. Ela também representa uma responsabilidade das políticas públicas e dos sistemas de ensino.

Quando um sistema educacional oferece formação de qualidade, cria condições para participação e reconhece o desenvolvimento profissional na carreira, contribui para fortalecer a profissão docente.

Por outro lado, quando a formação é oferecida de maneira desarticulada das condições de trabalho, pode aumentar a sensação de responsabilização individual.

O professor não pode ser constantemente cobrado por novas competências sem que sejam oferecidas condições para desenvolvê-las.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As políticas públicas possuem papel decisivo na garantia do direito à formação continuada. A existência de diretrizes nacionais estabelece parâmetros importantes, mas a efetivação dessas políticas depende da atuação dos diferentes sistemas de ensino.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 apresenta princípios e diretrizes para a formação continuada dos professores da Educação Básica. O documento relaciona o desenvolvimento profissional às competências necessárias para o exercício da docência e estabelece uma concepção de formação articulada às demandas educacionais.

A política de formação precisa, entretanto, considerar as diferenças entre os sistemas educacionais e as realidades locais.

As necessidades de um professor que atua em uma escola urbana de grande porte podem ser diferentes das necessidades de um docente que trabalha em

uma escola rural, indígena, quilombola ou localizada em região com características socioeconômicas específicas.

Por isso, políticas nacionais precisam oferecer diretrizes gerais sem eliminar a possibilidade de contextualização.

A participação dos professores na construção das políticas formativas também é importante. Ouvir os profissionais permite identificar necessidades que podem não ser percebidas por gestores ou formuladores de políticas que não estão diariamente na sala de aula.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação continuada pode ser compreendida como uma das dimensões do desenvolvimento profissional docente. Entretanto, desenvolvimento profissional é um conceito mais amplo, pois envolve não apenas a participação em cursos, mas também experiências, relações profissionais, condições institucionais, autonomia e construção da identidade.

Nóvoa (1992) destaca a importância de considerar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de maneira integrada.

O professor aprende ao participar de cursos, mas também aprende ao planejar uma aula, observar o comportamento dos estudantes, avaliar uma atividade, conversar com um colega, participar de um projeto e enfrentar situações inesperadas.

A formação continuada precisa reconhecer essas diferentes dimensões.

Nesse sentido, uma política de desenvolvimento profissional deve criar oportunidades diversificadas de aprendizagem.

Programas de mentoria para professores iniciantes, grupos de estudo, comunidades de aprendizagem, projetos de pesquisa, acompanhamento pedagógico e formação em serviço são algumas possibilidades.

A diversidade de estratégias pode atender diferentes necessidades e momentos da carreira.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A relação entre formação docente e qualidade da educação é complexa. Não seria correto afirmar que a formação continuada, isoladamente, garante melhores resultados educacionais.

Entretanto, professores que possuem oportunidades de desenvolvimento profissional tendem a ampliar seu repertório pedagógico e sua capacidade de analisar diferentes situações de aprendizagem.

A qualidade da educação depende de múltiplos fatores: condições de trabalho, políticas públicas, gestão, infraestrutura, recursos pedagógicos, participação das famílias, condições sociais dos estudantes e formação profissional.

A formação continuada integra esse conjunto.

Sua contribuição está principalmente na possibilidade de fortalecer a capacidade dos professores de refletirem sobre seu trabalho e construírem práticas pedagógicas mais adequadas aos contextos em que atuam.

Dessa maneira, a formação deve ser compreendida como investimento no desenvolvimento humano e profissional dos docentes.

POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA MAIS EFETIVA

Considerando os desafios apresentados, algumas possibilidades podem contribuir para tornar os processos de formação continuada mais significativos.

Primeiramente, é necessário realizar diagnóstico das necessidades formativas. Antes de definir conteúdos, é importante compreender quais são os principais desafios enfrentados pelos professores.

Em segundo lugar, as formações precisam estabelecer relação com a realidade escolar. Estudos teóricos podem ser acompanhados de análise de situações concretas, planejamento de atividades e discussão de experiências.

Outro aspecto importante é a continuidade. Formações pontuais podem ser úteis, mas processos permanentes apresentam maior potencial para acompanhar mudanças e avaliar resultados.

A colaboração também deve ser valorizada. Professores precisam encontrar espaços para compartilhar conhecimentos e construir soluções coletivas.

A participação ativa dos docentes é outro elemento essencial. O professor não deve ocupar apenas a posição de ouvinte, mas participar da construção dos objetivos e das estratégias formativas.

Por fim, é necessário avaliar os resultados da formação. A avaliação não deve ser entendida como fiscalização dos professores, mas como instrumento para verificar se as ações formativas estão contribuindo efetivamente para o desenvolvimento profissional.

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA

Uma possibilidade de organização da formação continuada consiste na construção de um plano formativo desenvolvido a partir das necessidades da própria escola.

O processo poderia começar com um diagnóstico realizado com professores, coordenação e gestão. A partir desse diagnóstico seriam identificados os principais temas e problemas pedagógicos.

Na sequência, poderiam ser organizados ciclos formativos envolvendo estudo teórico, discussão coletiva, elaboração de estratégias, aplicação prática e avaliação.

Por exemplo, uma escola que identifica dificuldades relacionadas à inclusão poderia desenvolver um ciclo sobre educação inclusiva. Inicialmente, seriam estudados conceitos e fundamentos legais. Depois, os professores poderiam analisar situações concretas vivenciadas na escola, elaborar estratégias pedagógicas e posteriormente avaliar os resultados.

Essa metodologia permitiria aproximar teoria e prática.

A coordenação pedagógica poderia acompanhar o processo, registrando avanços, dificuldades e novas necessidades.

Ao final de determinado período, os profissionais poderiam avaliar coletivamente as mudanças ocorridas e planejar a continuidade do processo.

Essa proposta demonstra que a formação continuada pode ocorrer dentro da escola sem deixar de estabelecer diálogo com universidades, especialistas e outras instituições.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO

A formação continuada apresenta potencial para transformar não apenas práticas individuais, mas também a cultura institucional.

Quando professores estudam juntos, compartilham experiências e refletem sobre seus desafios, podem desenvolver uma compreensão mais coletiva do trabalho pedagógico.

Esse processo favorece a construção de uma escola que aprende.

A escola que aprende reconhece que todos os seus profissionais estão em permanente processo de desenvolvimento. O professor aprende, o coordenador aprende, o gestor aprende e a própria instituição aprende a partir de suas experiências.

Essa concepção rompe com a ideia de que formação significa simplesmente adquirir novos conhecimentos.

Formar-se também significa desenvolver novas formas de interpretar a realidade, questionar práticas, estabelecer relações e construir alternativas.

Os desafios contemporâneos demonstram que a formação continuada precisa acompanhar as transformações da sociedade sem perder sua dimensão humana e pedagógica.

Tecnologias digitais, inteligência artificial, inclusão, diversidade e mudanças curriculares exigem novos conhecimentos, mas não devem transformar a formação em uma sucessão de treinamentos técnicos.

O professor precisa desenvolver capacidade crítica para compreender essas transformações e decidir de que maneira elas podem contribuir para seu trabalho.

A formação continuada também precisa estar vinculada às políticas de valorização profissional. Não é possível exigir desenvolvimento permanente sem garantir condições para que ele aconteça.

A escola, nesse processo, ocupa lugar estratégico. Ao tornar-se espaço de aprendizagem coletiva, pode fortalecer tanto os professores individualmente quanto a própria instituição.

Assim, a formação continuada deve ser compreendida como processo permanente, coletivo, contextualizado e comprometido com a transformação da prática pedagógica.

Na próxima e última parte, será realizada a síntese das discussões apresentadas, destacando as contribuições da formação continuada para a prática docente, suas limitações, possibilidades e implicações para as políticas educacionais, seguida das considerações finais e da relação consolidada de referências utilizadas no artigo.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A análise realizada ao longo deste estudo permite compreender que a formação continuada ocupa lugar relevante no processo de profissionalização docente. Entretanto, sua importância não deve ser reduzida à aquisição de certificados ou ao cumprimento de exigências institucionais. A formação profissional envolve a construção permanente de conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários ao exercício da docência.

A profissionalização docente pressupõe que o professor seja reconhecido como profissional que possui conhecimentos específicos e autonomia para interpretar situações pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para fortalecer a identidade profissional e ampliar a capacidade de tomada de decisões.

Tardif (2014) demonstra que os saberes docentes são construídos por meio de diferentes fontes e experiências. A formação acadêmica representa uma dimensão importante, mas os conhecimentos profissionais também são produzidos na prática e nas relações estabelecidas ao longo da carreira.

Essa concepção permite compreender que a formação continuada deve valorizar os conhecimentos provenientes da experiência sem abandonar o conhecimento científico.

O diálogo entre esses diferentes saberes pode contribuir para uma prática docente mais consciente e fundamentada.

A profissionalização também está relacionada às condições de trabalho. Não é possível discutir formação sem considerar a realidade profissional dos professores. Jornadas extensas, falta de recursos, número elevado de estudantes, excesso de tarefas burocráticas e ausência de tempo para planejamento podem dificultar tanto a prática pedagógica quanto a participação em processos formativos.

Assim, políticas de formação precisam estar articuladas a políticas de valorização.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA

Uma das principais contribuições da formação continuada está na possibilidade de desenvolver uma postura crítica diante da prática pedagógica.

Freire (1996) compreende o ensino como uma atividade que exige reflexão e posicionamento diante da realidade. Para o autor, ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve diálogo, respeito, ética e construção de conhecimento.

A formação continuada pode criar espaços para que o professor questione práticas naturalizadas.

Em muitas situações, determinados procedimentos são reproduzidos durante anos simplesmente porque fazem parte da cultura escolar. A reflexão formativa pode possibilitar que esses procedimentos sejam analisados e, quando necessário, transformados.

Isso não significa afirmar que toda prática tradicional seja inadequada. Significa reconhecer que nenhuma metodologia deve ser utilizada automaticamente. A escolha pedagógica precisa considerar objetivos, contexto, características dos estudantes e conhecimentos que se pretende desenvolver.

A formação crítica permite ao professor justificar suas escolhas e avaliar seus resultados.

Essa capacidade de análise é especialmente importante diante das rápidas mudanças educacionais. Novas metodologias, tecnologias e propostas pedagógicas surgem constantemente. Sem uma postura crítica, existe o risco de transformar a inovação em moda pedagógica.

O professor precisa ser capaz de perguntar não apenas “o que é novo?”, mas principalmente “por que utilizar?”, “para quem?”, “com qual objetivo?” e “quais resultados podem ser produzidos?”.

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA PROFISSIONAL

A autonomia profissional constitui outra dimensão importante.

Um professor que participa de processos formativos diversificados amplia seu repertório de conhecimentos e, consequentemente, suas possibilidades de escolha.

A autonomia, contudo, não significa ausência de referências. O professor precisa conhecer as diretrizes curriculares, os fundamentos científicos de sua área, os princípios éticos da profissão e as normas educacionais.

A formação oferece instrumentos para que ele possa interpretar essas referências e tomar decisões adequadas ao contexto.

Nóvoa (1992) destaca a importância da construção de uma profissionalidade docente que reconheça os professores como sujeitos de sua formação.

Essa concepção rompe com modelos nos quais os docentes são considerados apenas executores de políticas elaboradas externamente.

A participação dos professores na construção dos processos formativos também pode ampliar o compromisso com a formação.

Quando os docentes percebem que suas experiências e necessidades são consideradas, a formação tende a apresentar maior significado.

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A coordenação pedagógica pode exercer papel estratégico na organização da formação continuada no interior das escolas.

O coordenador pedagógico encontra-se em posição privilegiada para identificar necessidades formativas, acompanhar o planejamento dos professores, observar desafios recorrentes e organizar momentos de estudo.

Entretanto, seu trabalho não deve ser confundido com fiscalização.

A formação exige uma relação baseada no diálogo e na confiança.

O coordenador pode contribuir para transformar reuniões pedagógicas em espaços de aprendizagem coletiva, organizando estudos a partir de situações reais vivenciadas pelos professores.

Por exemplo, se determinada equipe apresenta dificuldades relacionadas à avaliação da aprendizagem, a coordenação pode organizar estudos sobre avaliação formativa, promover análise de instrumentos utilizados pela escola e incentivar a construção coletiva de novas estratégias.

Se o desafio está relacionado à inclusão, podem ser organizados estudos sobre acessibilidade, estratégias pedagógicas diferenciadas e análise de casos concretos.

Essa organização permite que a formação seja contextualizada.

Imbernón (2010) ressalta a importância de processos formativos relacionados ao contexto profissional. A escola, portanto, pode assumir papel ativo na construção do desenvolvimento profissional de seus docentes.

FORMAÇÃO CONTINUADA, INCLUSÃO E EQUIDADE

A formação continuada também possui importância significativa para a construção de uma educação mais inclusiva.

A diversidade dos estudantes exige que os professores estejam preparados para reconhecer diferentes formas de aprendizagem e desenvolver estratégias pedagógicas capazes de garantir participação.

Uma escola inclusiva não é aquela que simplesmente recebe estudantes com diferentes características, mas aquela que busca remover barreiras à participação e à aprendizagem.

Nesse contexto, a formação docente precisa abordar questões relacionadas à acessibilidade, diferenciação pedagógica, avaliação, recursos educacionais e estratégias inclusivas.

Entretanto, a inclusão não pode ser reduzida a um conteúdo específico de curso.

Ela precisa constituir princípio presente na cultura da escola.

A formação continuada pode contribuir para essa transformação ao promover reflexão sobre preconceitos, práticas excludentes e barreiras institucionais.

Professores também precisam compreender que equidade não significa oferecer exatamente as mesmas estratégias para todos. Significa reconhecer necessidades diferentes e construir condições adequadas para que todos possam aprender.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DIANTE DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A expansão da inteligência artificial trouxe novos desafios para a educação. Ferramentas capazes de produzir textos, imagens, atividades e respostas passaram a fazer parte do cotidiano de estudantes e professores.

Essa realidade exige formação docente.

Não basta proibir ou permitir indiscriminadamente o uso dessas ferramentas. É necessário discutir seus benefícios, limitações, riscos e implicações pedagógicas.

O professor precisa compreender questões relacionadas à autoria, ética, verificação de informações, privacidade e desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

A inteligência artificial também pode ser utilizada como recurso de apoio ao planejamento docente, desde que o professor mantenha responsabilidade sobre as decisões pedagógicas.

Nesse sentido, a formação continuada pode auxiliar os profissionais a desenvolver uma relação crítica com as novas tecnologias.

O desafio não é preparar professores para competir com a tecnologia, mas prepará-los para utilizá-la de maneira consciente quando ela puder contribuir para os objetivos educacionais.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO COLETIVO

A formação profissional não deve ser compreendida apenas como responsabilidade individual.

Embora cada professor tenha papel importante na construção de sua trajetória, as instituições de ensino e os sistemas educacionais também possuem responsabilidade na criação das condições necessárias para o desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1992) enfatiza a dimensão coletiva da formação. Os professores aprendem por meio das relações que estabelecem com outros profissionais.

A colaboração pode contribuir para a construção de uma cultura de aprendizagem permanente.

Quando uma escola estabelece espaços regulares de estudo e reflexão, a formação deixa de ser um acontecimento isolado e passa a integrar a cultura institucional.

Esse processo também pode fortalecer os vínculos profissionais.

Professores que compartilham desafios e experiências podem desenvolver maior sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS FORMATIVAS

Apesar da importância reconhecida da formação continuada, ainda existem desafios relacionados à implementação das políticas formativas.

Um dos principais está relacionado à distância entre as políticas educacionais e a realidade das escolas.

Programas de formação elaborados de maneira centralizada podem não contemplar as necessidades específicas dos diferentes contextos.

Outro desafio é a continuidade.

Projetos de curta duração podem produzir resultados limitados quando não existe acompanhamento posterior.

Também é necessário discutir a avaliação das formações.

A avaliação não deve considerar apenas número de participantes ou certificados emitidos. É importante analisar se a formação produziu mudanças na

compreensão dos professores, nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho escolar.

Outro aspecto é o acesso.

Professores que trabalham em diferentes regiões ou possuem jornadas extensas podem encontrar dificuldades para participar de determinados cursos.

Nesse sentido, políticas de formação precisam considerar diferentes modalidades e horários, garantindo oportunidades mais equitativas.

POSSIBILIDADES PARA O FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir das discussões realizadas, algumas estratégias podem contribuir para fortalecer a formação continuada.

A primeira é desenvolver programas permanentes e não apenas ações pontuais.

A segunda consiste em realizar diagnósticos periódicos das necessidades formativas.

A terceira está relacionada à valorização da experiência dos professores.

A quarta consiste em fortalecer a formação dentro da escola, articulando estudos às situações concretas.

A quinta envolve estabelecer parcerias entre escolas, universidades e instituições especializadas.

A sexta consiste em garantir tempo institucional para estudo e planejamento.

A sétima está relacionada ao acompanhamento dos resultados.

Essas estratégias podem contribuir para que a formação continuada deixe de ser percebida como obrigação burocrática e passe a ser reconhecida como espaço de desenvolvimento profissional.

DISCUSSÃO FINAL

A partir da revisão bibliográfica e documental realizada, observa-se que a formação continuada possui papel relevante no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente quando articulada às necessidades concretas da prática pedagógica.

Os autores analisados apresentam diferentes perspectivas, mas permitem identificar elementos comuns: a importância da reflexão, a valorização da experiência, a construção coletiva do conhecimento e a necessidade de articulação entre teoria e prática.

Freire (1996) contribui ao destacar a dimensão ética e reflexiva do trabalho docente. Nóvoa (1992) enfatiza a construção da identidade e o desenvolvimento profissional. Tardif (2014) evidencia a pluralidade dos saberes docentes. Pimenta

(1999) destaca a relação entre saberes pedagógicos e atividade docente. Imbernón (2010), por sua vez, contribui para uma compreensão da formação permanente vinculada ao contexto profissional.

A articulação dessas contribuições permite compreender que não existe uma única forma de realizar formação continuada.

Os processos formativos precisam considerar os diferentes momentos da carreira, as características das escolas e as necessidades dos professores.

A formação inicial fornece bases importantes, mas não é suficiente para responder a todas as situações que surgirão durante a trajetória profissional.

Da mesma forma, a formação continuada não substitui a experiência, mas contribui para analisá-la e ressignificá-la.

A aprendizagem profissional ocorre justamente na interação entre conhecimento, experiência, reflexão e contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores constitui elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente e para o fortalecimento das práticas pedagógicas. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a formação não deve ser compreendida como atividade pontual, limitada à participação em cursos ou à obtenção de certificados.

Trata-se de um processo permanente, que acompanha o professor ao longo de sua carreira e se relaciona diretamente com as transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais.

A análise demonstrou que a formação continuada pode contribuir para ampliar os conhecimentos docentes, fortalecer a reflexão crítica, favorecer o trabalho colaborativo e desenvolver novas possibilidades de intervenção pedagógica.

Entretanto, sua efetividade depende de fatores que ultrapassam a responsabilidade individual do professor.

É necessário que os sistemas educacionais desenvolvam políticas de valorização profissional que incluam condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e planejamento, carreira, remuneração e oportunidades reais de desenvolvimento.

Também é fundamental que as propostas formativas estejam relacionadas à realidade das escolas.

Formações descontextualizadas podem apresentar conteúdos relevantes, mas encontram dificuldades para produzir mudanças significativas na prática.

Por outro lado, quando a formação parte dos problemas concretos vivenciados pelos professores e estabelece diálogo entre teoria e prática, pode contribuir para processos mais significativos de aprendizagem profissional.

A escola possui papel estratégico nesse processo. Ao constituir-se como espaço de formação, pode favorecer a construção coletiva de conhecimentos e fortalecer a identidade profissional dos docentes.

A coordenação pedagógica, nesse contexto, pode atuar como importante articuladora dos processos formativos, promovendo estudos, reflexões e trocas de experiências.

Outro aspecto relevante é a necessidade de preparar os professores para os desafios contemporâneos. Inclusão, diversidade, tecnologias digitais e inteligência artificial são exemplos de temas que exigem atualização permanente, mas que devem ser abordados de maneira crítica, ética e contextualizada.

A formação continuada também precisa contribuir para que o professor compreenda que sua atuação possui dimensão social. Ensinar envolve lidar com pessoas, histórias, diferenças e expectativas. Por isso, o desenvolvimento profissional não pode limitar-se ao domínio técnico.

A formação docente precisa contemplar conhecimento científico, competência pedagógica, reflexão crítica, ética profissional e compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

Conclui-se, portanto, que investir na formação continuada significa investir não apenas nos professores, mas na própria qualidade da educação.

Uma política educacional que valoriza seus docentes reconhece que a aprendizagem dos estudantes está relacionada às condições oferecidas aos profissionais responsáveis por mediar esse processo.

A formação continuada, quando planejada de maneira democrática, permanente, contextualizada e articulada às necessidades reais da escola, pode transformar-se em importante instrumento de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas pedagógicas.

Mais do que preparar professores para responder às mudanças, é necessário criar condições para que eles sejam protagonistas dessas transformações.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser compreendida como um direito profissional, uma responsabilidade institucional e uma possibilidade permanente de construção de uma educação mais democrática, inclusiva, crítica e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Atualizada em 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.462, de 8 de julho de 2026**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para especificar as atividades a serem consideradas no aperfeiçoamento profissional continuado dos profissionais da educação básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 15.462, de 8 de julho de 2026**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para especificar as atividades a serem consideradas no aperfeiçoamento profissional continuado dos profissionais da educação básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.462, de 8 de julho de 2026**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para especificar as atividades a serem consideradas no aperfeiçoamento profissional continuado dos profissionais da educação básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15462.htm. Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUDOTERAPIA: OS DESÁFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

KARINA CRISTINA CYPRIANI

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto da Educação Especial, buscando compreender a percepção dos profissionais dessa área em relação à Ludoterapia, Por meio de uma abordagem qualitativa, pretende-se analisar como esse procedimento pode favorecer a diferenciação pedagógica, em articulação com outras metodologias e práticas de intervenção, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. A Ludoterapia apresenta-se como uma possibilidade de intervenção no contexto educativo, pois utiliza atividades lúdicas como instrumentos de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo, além disso, pode favorecer a socialização, a expressão de sentimentos, a interação e a construção de atitudes positivas, respeitando as características e necessidades individuais de cada criança a forma, busca-se compreender como as características da abordagem ludo terapêutica podem contribuir para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos alunos atendidos pela Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Ludoterapia; Necessidades Educacionais Especiais.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste estudo consiste em compreender e analisar as diferentes características das perturbações do desenvolvimento, buscando compreender essas condições não apenas como dificuldades, mas também como desafios pedagógicos que exigem práticas educativas diferenciadas. Nessa perspectiva, o profissional da educação deve atuar como agente de transformação, refletindo constantemente sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades de seus alunos.

Sua responsabilidade é proporcionar condições e oportunidades para que cada criança desenvolva suas potencialidades, construindo uma trajetória de

vida com autonomia, dignidade, participação e inclusão social, o presente estudo busca demonstrar como a Ludoterapia pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo das crianças com necessidades educacionais especiais, a abordagem apresenta possibilidades de intervenção que contribuem para a diferenciação pedagógica e curricular, respeitando as particularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

A utilização de atividades lúdicas no ambiente escolar permite criar situações de aprendizagem mais significativas, estimulando a participação, a comunicação, a interação e o desenvolvimento integral da criança. as contribuições teóricas de Piaget (1978) e Vygotsky (1998) são fundamentais para compreender a importância do jogo e das interações lúdicas no desenvolvimento infantil. Piaget analisa o processo de desenvolvimento da criança e a função do jogo em suas diferentes etapas, considerando a evolução das estruturas cognitivas. Vygotsky, por sua vez, destaca a importância das interações sociais e culturais, compreendendo o brincar como uma atividade que favorece a comunicação, a imaginação e a relação da criança com o mundo que a cerca.

Segundo Kishimoto (2003), o jogo pode ser utilizado em sala de aula como recurso didático para favorecer a aprendizagem e potencializar as capacidades dos alunos, entretanto, sua aplicação precisa apresentar intencionalidade pedagógica, não devendo ser reduzida a um conjunto de atividades sem objetivos definidos.

É necessário que as propostas lúdicas sejam planejadas de acordo com as necessidades específicas dos estudantes, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de suas habilidades, Brincar é uma necessidade fundamental na infância, pois permite que a criança explore o ambiente, experimente possibilidades, expresse sentimentos e estabeleça relações com outras pessoas. Nesse sentido, as brincadeiras devem ser acompanhadas e orientadas pelos professores, educadores e familiares, de maneira que possam favorecer a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, especialmente quando se trata de crianças que necessitam de apoio educacional especializado.

Essa perspectiva também é defendida por Freire (2008) e Tardif (2002), que valorizam a importância das experiências e das atividades no contexto educativo, o caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, as práticas pedagógicas precisam considerar suas características individuais, oferecendo estímulos e oportunidades de desenvolvimento nos aspectos cognitivo, linguístico, psicomotor, afetivo e social, além de favorecer a aquisição de aprendizagens funcionais.

O aluno público-alvo da Educação Especial necessita de um olhar pedagógico atento às suas potencialidades e necessidades; cabe ao professor planejar atividades que respeitem suas particularidades, promovendo condições para sua participação e aprendizagem. A diferenciação pedagógica não significa reduzir as possibilidades de aprendizagem, mas oferecer diferentes caminhos para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, Ramos (2014) reforça a importância da Ludoterapia como possibilidade de operacionalização da diferenciação curricular e pedagógica na Educação Especial; as abordagens permitem organizar intervenções fundamentadas nas necessidades, nos interesses e nas competências específicas dos alunos, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa.

As atividades lúdicas também facilitam a assimilação dos conhecimentos trabalhados pela escola, pois tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Além disso, contribuem para o desenvolvimento global do estudante, respeitando seu ritmo e suas capacidades individuais, conforme apontam Brito e Freire (2014) e Lepădatu e Dreghiciu (2014).

O lúdico assume, portanto, uma função importante na construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois possibilita aproximar os conhecimentos científicos e formais das experiências cotidianas dos alunos, A abordagem inclusiva do currículo deve valorizar metodologias ativas, nas quais o estudante participe da construção do próprio conhecimento por meio de experiências concretas e significativas.

De acordo com Cabral (2000), a Ludoterapia esteve tradicionalmente

associada ao campo da Psicologia, especialmente à análise de atitudes e comportamentos; entretanto, suas possibilidades de utilização também podem ser compreendidas em relação aos aspectos cognitivos, sociais e psicomotores, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes as práticas lúdicas podem ser utilizadas em diferentes contextos e faixas etárias, tanto em atendimentos individuais quanto em atividades grupais, conforme as necessidades de cada pessoa. Carvalho, Jesus, Santos e Mota (2014) abordam a utilização da Ludoterapia como possibilidade de intervenção, destacando a importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento humano; a maneira, o brincar pode constituir um elemento significativo no processo de aprendizagem, na construção das relações sociais e na apropriação do conhecimento.

Quando planejadas adequadamente, as atividades lúdicas favorecem a participação, a expressão e o desenvolvimento das habilidades individuais o campo da psicomotricidade, Fonseca (1976, 1992) desenvolveu uma bateria de observação psicomotora destinada à identificação do perfil psicomotor e à orientação de intervenções voltadas às necessidades das crianças abordagem destaca a importância de considerar as características individuais durante o planejamento das intervenções.

A partir dessa perspectiva, as atividades psicomotoras podem ser associadas às propostas lúdicas, considerando aspectos como lateralidade, esquema corporal, equilíbrio, estruturação espaço-temporal, tonicidade e praxia Essas habilidades podem ser estimuladas por meio de experiências práticas e brincadeiras planejadas, respeitando as possibilidades de cada criança. A interação lúdica pode ser trabalhada em diferentes áreas do desenvolvimento infantil:

a) Área psicomotora: envolve atividades que estimulam a coordenação motora, o equilíbrio, a lateralidade e a expressão corporal, como danças, exercícios rítmicos, jogos, pinturas, modelagem e construção de colares e pulseiras.

b) Área social: contempla atividades que favorecem a convivência, o respeito às regras, os limites, a cooperação e a interação entre os participantes. Podem ser utilizadas dramatizações, brincadeiras de faz de conta e jogos tradicionais,

como corrida de saco e cabo de guerra.

c) Área cognitiva: envolve atividades que estimulam o pensamento, a memória, a atenção, a concentração e o raciocínio lógico. Entre os recursos possíveis estão quebra-cabeças, jogos de encaixe, dominós, jogos de associação, desafios de palavras e atividades de identificação de figuras.

d) Área afetiva e emocional: compreende experiências que favorecem a expressão dos sentimentos, a autoestima, a segurança emocional e a construção de vínculos. Por meio das brincadeiras e das interações com outras crianças e adultos, podem ser desenvolvidos sentimentos de alegria, carinho, respeito, amizade e companheirismo.

Portanto, a Ludoterapia apresenta possibilidades importantes para o trabalho pedagógico na Educação Especial, pois permite desenvolver atividades que consideram as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Sua utilização, associada a um planejamento intencional e às demais estratégias de apoio, pode contribuir para a aprendizagem, a autonomia, a socialização e a participação dos alunos no ambiente escolar.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, mas a própria ação, o momento vivido, a quem a vivência, momentos de encontro com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de criação de significados e de percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, entre outros, Ludoterapia é a psicoterapia adaptada ao tratamento infantil.

De acordo com Pergolado (2006), o objetivo desta modalidade de análise é ajudar a criança, através da brincadeira, a expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades, ajudando-a a conseguir uma melhor integração e adaptação social, tanto no âmbito da família como da sociedade em geral, tendo em conta que quanto mais pequena é a criança mais difícil é compreender o seu mundo interno e a sua dinâmica de personalidade, através da observação e interpretação das suas projeções é possível delinear as suas características.

Ao brincar, a criança utiliza uma linguagem que deverá ser clara e

transparente para os outros, maior parte das crianças demonstra adesão à ludoterapia e normalmente estabelece uma relação de confiança com o terapeuta, embora algumas prefiram “fugir” de atividades projetivas. Quando isto acontece, a interpretação e o diagnóstico. Segundo Baldwin e Cline (1991), a ludoterapia oferece um ambiente seguro, sem pressão, para a fala, permitindo que a criança possa vir a comunicar de uma forma confortável; é uma forma de psicoterapia cuja meta é promover ou restabelecer o bem-estar psicológico do indivíduo através de atividades lúdicas, no contexto do desenvolvimento social da criança. A atividade lúdica é parte do repertório infantil e integra dimensões da interação humana necessárias na análise psicológica (regras, cadeias comportamentais, simulações ou faz de conta, aprendizagem observacional e modelagem); esta possibilidade de uso integrado de diversas técnicas talvez explique a aplicação da ludoterapia a diversas questões relativas ao comportamento de crianças (traumas psíquicos, abuso sexual, atraso mental, adoção, orientação a filhos de toxicodependentes) e de adultos (Schaefer,1994).

A ludoterapia, por alguns designada de hora do jogo, pode, então, ser vista com a finalidade de conhecer a realidade da criança, como técnica de investigação e como possibilidade de intervenção, o mais precocemente possível, num processo dinâmico que dá prioridade ao pensamento clínico e emprega os instrumentos psicológicos de uma forma flexível o termo ludo diagnóstico apresenta várias denominações: hora lúdica, observação lúdica, hora de jogo, entrevista inicial com a criança, entrevista clínica com a criança, entre outras.

As diferentes denominações devem-se à variedade de posturas profissionais, de materiais, tipos de abordagem, técnicas subjacentes, mas têm sempre em comum o trabalho com crianças, adolescentes.

A criança expressa fantasias e angústias e domina medos instintivos projetando-os nos brinquedos. Interpretar o seu significado revela a situação infantil, o processo ludo terapêutico comece uma descrição clara das técnicas, princípios fundamentais em que se baseia para ajudar nas necessidades biopsicossociais das crianças e dos adultos nas diferentes faixas, incluindo o

agrupamento familiar de maneira inteligente e prazerosa o processo ludo terapêutico, mudanças básicas no equilíbrio de cada paciente, intrapsíquica, um novo equilíbrio na estrutura da personalidade com um ego fortalecido, um superego modificado e autoimagem rnelhorada a função do brinquedo é a da brincadeira e a brincadeira é definida como uma atividade livre e espontânea que propicia condições para o desenvolvimento biopsicossocial.

O brincar está diretamente ligado ao mundo infantil e a criança investe grande parte do seu tempo e energia nestas atividades, que envolvem um conjunto muito amplo de atividades, desde o brincar com o próprio corpo, brincar com brinquedos de forma livre até ao brincar estruturado, jogo. Vygotsky (1991) afirma que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras que conduzem o comportamento da criança e, daí, o brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, pois envolve processos de simbolização e de representação do pensamento abstrato.

Assim, os diferentes termos estão relacionados com a perspetiva do autor, mas também com os seus objetivos de investigação. Menicalli (2002) refere que a criança joga e brinca porque precisa de elaborar situações traumáticas, expressando, de uma forma pré-verbal, os seus problemas fundamentais, a função do jogo e do brinquedo não é só a de descarga de fantasias, mas a busca de satisfação dos desejos de forma sublimada são confundidos e embora estes termos sejam, muitas vezes, intercambiáveis, não são idênticos no significado pois relacionam-se com diferentes fases do desenvolvimento infantil.

A brincadeira está relacionada com as atividades da criança, onde as únicas regras que existem são as criadas pela própria criança, são flexíveis e evidenciam a fantasia, não existindo objetivos para além da própria atividade, como foi dito anteriormente, significativos e adequados à realidade dos alunos a importância da literatura infantil para a formação moral e a construção da personalidade da criança, considerando o resgate de valores e princípios fundamentais para sua formação social.

No contexto educacional e as contribuições que ela pode oferecer para o processo de construção da personalidade infantil, diversos gêneros literários

apresentam temas relacionados ao amor, aos medos, às carências afetivas e materiais, às descobertas, às perdas, às buscas e à solidão, também apresentam diferentes comportamentos e valores, por meio das atitudes das personagens, dos conflitos vivenciados e das virtudes representadas por heróis.

Como instrumento capaz de oferecer à criança elementos para a compreensão da realidade, a construção de valores pode auxiliá-la na reflexão sobre seus sentimentos e conflitos, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e dos aspectos emocionais, experiências proporcionadas pela leitura podem favorecer a construção da confiança e a ampliação das perspectivas da criança diante da vida torna-se necessário que a família e a escola ofereçam orientação e acompanhamento adequados durante o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

A importância de promover espaços de diálogo, reflexão e formação, transmissão e a construção de valores pode ocorrer tanto na educação formal quanto na informal, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos capazes de conviver de forma respeitosa e responsável em sociedade, importância da ação educativa desenvolvida pela escola em parceria com as famílias e a comunidade pode contribuir para a reflexão sobre valores, para o fortalecimento das relações sociais e para a formação integral dos estudantes; constitui-se como um importante recurso pedagógico e cultural, capaz de favorecer a aprendizagem, a formação moral e o desenvolvimento social e emocional da criança.

> A obediência, o respeito, a disciplina, a retidão moral, a cidadania, enfim, tudo parece associado a essa metáfora. Tudo talvez, mas não todos. De fato, quem supostamente carece de limites é sempre uma criança [..] lembremos, porém, um fato importante e nunca suficientemente enfatizado: os jovens são reflexos da sociedade em que vivem, e não de uma tribo de alienígenas misteriosamente desembarcada em nosso mundo, com costumes bárbaros adquiridos não se sabe onde. Se é verdade que eles carecem disso que chamamos de limites, é porque a sociedade como um todo deve estar privada deles (LA TAILLE, 1998, p. 11).

Na perspetiva de Vygotsky há dois elementos decisivos na brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. De um lado, o jogo de papéis com regras implícitas e, do outro, o jogo. Estudos consideram que as brincadeiras

são apreendidas em contexto social, no contacto com crianças, com os profissionais das escolas que são o seu suporte orientador.

Os brinquedos mudam conforme os padrões de uma sociedade e a brincadeira ou o jogo têm um caráter de diversão, mas também de estimulação, que contribui para o desenvolvimento individual e social na medida em que leva à interação entre crianças e permite vivenciar situações, manifestar e formular estratégias, verificar erros e pontos fortes etc.

. As estratégias usadas na sala de aula devem ser diversificadas, alternadas e, com um grau de exigência progressivo, as atividades a desenvolver devem ter em consideração o objetivo da diminuição da ansiedade, a intensificação da comunicação não verbal e verbal e o aumento da interação social.

O professor quando avalia uma criança deve ter conta a atividade da criança, as suas limitações, o processamento da informação linguística, o conhecimento do sistema linguístico, o contexto em que se desenvolve a linguagem e o texto nas suas diferentes modalidades, o processo de avaliação deve, ainda, ser efetuado em locais onde a criança se sinta confortável, pode se feito um registo áudio da leitura num ambiente propício, e podem ser usados outros suportes, por exemplo o telefone, através dos quais seja possível avaliar as reais competências comunicativas da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

. A ludicidade representa uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, contribuindo para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia da criança, Durante as brincadeiras e os jogos, deve ocorrer de maneira participativa e mediadora, valorizando a aprendizagem incidental que acontece naturalmente durante as atividades lúdicas.

Nesse sentido, o educador deve proporcionar oportunidades para que a criança explore, experimente, crie e interaja, sem transformar constantemente as brincadeiras em atividades dirigidas exclusivamente à transmissão de

conteúdos escolares. O brincar perde sua espontaneidade e passa a ser conduzido apenas por objetivos pedagógicos, podem haver limitações à criatividade e à liberdade de expressão infantil.

No desenvolvimento da linguagem e nas diferentes modalidades de comunicação, o processo de avaliação também deve considerar o contexto em que a criança está inserida; podem ser utilizados diferentes recursos, como registros de áudio da leitura e outros suportes de comunicação, com o objetivo de identificar suas reais competências comunicativas. Ao observar o desempenho, é necessário considerar a compreensão da criança, suas dificuldades e possíveis situações de ansiedade.

A ludicidade não depende necessariamente de brinquedos ou jogos, mas está relacionada principalmente à postura do professor, à maneira como organiza as experiências de aprendizagem e à qualidade das interações com os educandos, o educador deve atuar como mediador, criando um ambiente acolhedor, estimulante e significativo, no qual o brincar seja valorizado como parte essencial do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Affonso, R. (2009). **O Ludodiagnóstico na Atualidade: Fundamentos e Aplicações**. Anais do 1º Congresso Brasileiro de Ludodiagnóstico (pp. 16-21). São Paulo: http://www.eppa.com.br/anais/1_congressludo.pdf.

Almeida, L. &. (1997). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Coimbra: Apport.

Gomes, L. (1998). **Um estudo de caso comportamental em ludoterapia**. Psicologia, Ciência e Profissão, 5, pp. 56-64.

MALUF, A. **Atividades lúdicas como estratégias de ensino-aprendizagem**. 2006. Obtido em 28 de setembro de 2018, de http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=850

PIAGET, J. A Formação do símbolo da criança. Zahar Editores. Rio de

Janeiro, 1978.

PREGNOLATO, M. **A criatividade como aliada do terapeuta infantil, Ludoterapia: A terapia da criança.** CRIAR – Revista de Educação Infantil. V. 2, nº 9, outubro/2018. Disponível em:<http://www.mariuzapregnolato.com.br>.

RAMOS, R... **A percepção dos profissionais de Educação Especial face à Ludoterapia em contexto educativo**. Lisboa. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998. .

A SALA DE LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE LEITORES

LUCAS RODRIGUES DOS SANTOS[11]

RESUMO

A formação de leitores constitui um dos desafios permanentes da educação escolar, especialmente diante da necessidade de democratizar o acesso à literatura e promover experiências de leitura que ultrapassem a decodificação de palavras. Nesse contexto, a sala de leitura pode desempenhar papel importante ao oferecer um ambiente de contato com diferentes gêneros textuais, narrativas, autores e manifestações culturais. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a contribuição da sala de leitura para a formação de leitores autônomos e críticos, considerando a mediação pedagógica, a organização do acervo e a integração das práticas leitoras ao cotidiano escolar. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos educacionais e estudos sobre leitura e formação de leitores. A discussão destaca que o acesso aos livros precisa estar associado a experiências significativas, à liberdade de escolha e ao diálogo entre leitores. Conclui-se que a sala de leitura pode constituir um espaço de pertencimento, imaginação e construção do conhecimento, desde que seja integrada ao projeto pedagógico da escola e reconhecida como parte essencial da formação dos estudantes.

Palavras-chave: Sala de leitura. Formação de leitores. Literatura. Mediação pedagógica. Escola pública.

1. INTRODUÇÃO

A leitura ocupa lugar fundamental na formação escolar, pois possibilita o contato com conhecimentos, culturas, experiências e diferentes formas de compreender o mundo. Por meio dos textos, os estudantes ampliam seu repertório linguístico, desenvolvem a imaginação e encontram oportunidades para refletir sobre situações humanas, históricas e sociais.

Entretanto, formar leitores não significa apenas ensinar a reconhecer letras, palavras e frases. A leitura envolve atribuir sentidos, estabelecer relações com conhecimentos anteriores, formular perguntas, interpretar informações e construir posicionamentos diante do que é lido. Para que essas práticas se

[11] Graduação em Artes Cênicas - Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto (2021); Professor Ensino Fundamental II e Médio, Arte na EMEFM Rubens Paiva.

desenvolvam, é importante oferecer oportunidades frequentes de contato com textos variados e experiências de leitura que tenham significado para os estudantes.

A sala de leitura pode contribuir para esse processo ao disponibilizar livros, organizar encontros entre leitores e favorecer atividades de exploração literária. Seu potencial não depende exclusivamente da quantidade de exemplares existentes, mas também da maneira como o espaço é organizado, do acesso ao acervo e das práticas de mediação realizadas.

Pesquisas sobre salas de leitura destacam a relação entre formação leitora, saberes docentes, diretrizes institucionais e contextos sociais. Pietri e Santana (2020), por exemplo, discutem a formação de leitores considerando as representações de leitura e as condições escolares em que essas práticas se desenvolvem.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da sala de leitura na escola pública, analisando sua contribuição para a formação de leitores autônomos, críticos e interessados em diferentes formas de expressão cultural.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza reflexiva. Foram considerados documentos educacionais brasileiros e estudos acadêmicos relacionados à leitura, à mediação pedagógica e à formação de leitores em contextos escolares.

A análise procura estabelecer relações entre os fundamentos teóricos e as possibilidades de organização da sala de leitura no cotidiano da Educação Básica. Não se trata de um relato de pesquisa de campo, mas de uma reflexão destinada a subsidiar o planejamento e a atuação pedagógica.

3. A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL

A leitura não se restringe à identificação de informações explícitas em um texto. Ler também envolve interpretar, questionar, relacionar ideias e compreender que os textos são produzidos em determinados contextos históricos e culturais.

Freire (1989), ao refletir sobre a importância do ato de ler, relaciona a leitura da palavra à leitura do mundo. Essa perspectiva contribui para compreender que as experiências de vida, as relações sociais e os conhecimentos dos leitores participam da construção de sentidos. O texto não é

recebido de maneira passiva: o leitor estabelece relações, formula hipóteses e interpreta aquilo que encontra.

Na escola, essa concepção exige propostas que valorizem a conversa sobre os livros, a diversidade de interpretações e a possibilidade de formular perguntas. A leitura literária, por exemplo, pode provocar emoções, apresentar realidades desconhecidas e permitir que os estudantes explorem diferentes pontos de vista sem que exista necessariamente uma única resposta interpretativa.

A formação leitora também depende do acesso. Quando os estudantes têm poucas oportunidades de conviver com livros, revistas, poemas, contos e outros materiais, a escola assume papel importante na ampliação desse repertório. A sala de leitura pode contribuir para democratizar o contato com a cultura escrita e com obras que nem sempre estão disponíveis no ambiente familiar.

É importante, contudo, evitar que a leitura seja apresentada exclusivamente como obrigação ou instrumento de avaliação. Questionários repetitivos, cobranças centradas na memorização e exigências uniformes podem reduzir o interesse pelo texto. Isso não significa abandonar a análise e a avaliação, mas equilibrá-las com experiências de apreciação, conversa e escolha.

4. A SALA DE LEITURA COMO ESPAÇO EDUCATIVO

A sala de leitura deve ser compreendida como parte do ambiente pedagógico da escola, e não apenas como local destinado ao armazenamento de livros. Sua organização pode favorecer a curiosidade, a autonomia e a convivência entre leitores.

A disposição dos materiais, a identificação dos gêneros, a visibilidade das capas e a possibilidade de manusear os exemplares são aspectos que influenciam a relação dos estudantes com o acervo. Sempre que as condições permitirem, é interessante organizar o espaço de maneira acolhedora, com áreas para leitura individual, rodas de conversa e exploração compartilhada dos livros.

A diversidade do acervo também merece atenção. Narrativas de diferentes culturas, autores brasileiros, poesia, literatura infantil e juvenil, histórias em quadrinhos, textos informativos e obras que abordem variadas experiências humanas podem ampliar as possibilidades de escolha. A seleção deve considerar a faixa etária, os interesses dos alunos, a qualidade literária e a representatividade cultural.

Pietri e Santana (2020) ressaltam a importância de considerar os contextos escolares e os saberes docentes na formação de leitores. Isso indica que a sala de leitura não pode ser planejada de maneira isolada das características da comunidade. Conhecer os interesses dos estudantes, escutar suas sugestões e observar suas práticas leitoras contribui para construir propostas mais próximas de suas experiências.

O espaço também pode aproximar a escola das famílias e da comunidade. Empréstimos domiciliares, encontros literários, exposições de trabalhos e rodas de leitura são algumas possibilidades de ampliar a circulação dos livros para além das atividades realizadas durante as aulas.

A sala de leitura, portanto, ganha significado quando deixa de ser um espaço ocasional e passa a integrar o cotidiano escolar, oferecendo oportunidades contínuas de contato com a literatura e com diferentes práticas de leitura.

5. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE LEITORES AUTÔNOMOS

A presença de livros na escola é importante, mas não garante, por si só, a formação de leitores. A mediação pedagógica contribui para aproximar os estudantes das obras, despertar a curiosidade e criar oportunidades para que compartilhem suas experiências de leitura.

O mediador não precisa apresentar interpretações prontas ou determinar uma única maneira de compreender cada narrativa. Sua atuação pode envolver a indicação de obras, a leitura em voz alta, a formulação de perguntas abertas e a organização de conversas nas quais os alunos expressem suas impressões.

Perguntas como “Qual personagem despertou sua curiosidade?”, “Que parte da história fez você pensar de outra maneira?” ou “Como você imagina que essa narrativa poderia continuar?” permitem explorar a compreensão textual e a imaginação sem transformar toda experiência literária em uma atividade de respostas certas e erradas.

A leitura compartilhada também pode favorecer a participação de estudantes que ainda estão desenvolvendo a fluência leitora. Ao acompanhar a leitura realizada por um professor ou colega, o aluno tem contato com a sonoridade das palavras, o ritmo da narrativa e diferentes formas de interpretação. Essa prática deve ser planejada de modo a evitar constrangimentos e respeitar os diferentes níveis de desenvolvimento.

A autonomia leitora se constrói gradualmente quando os estudantes podem escolher livros, experimentar gêneros e desenvolver preferências próprias. O professor pode ampliar esse repertório com indicações diversificadas, sem restringir a leitura aos títulos que considera obrigatórios.

Outro aspecto importante é o reconhecimento de que leitores diferentes podem produzir interpretações distintas. O diálogo sobre uma obra permite confrontar ideias, retornar ao texto e perceber elementos que passaram despercebidos. Dessa maneira, a mediação contribui tanto para o desenvolvimento da compreensão quanto para a formação de uma comunidade de leitores.

6. POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE LEITURA

A organização de atividades permanentes pode tornar a sala de leitura um espaço dinâmico e integrado ao projeto pedagógico. As propostas precisam considerar a idade dos estudantes, os materiais disponíveis e os objetivos definidos pela equipe escolar.

Uma possibilidade é o clube de leitura, no qual pequenos grupos escolhem uma obra ou uma seleção de textos para compartilhar impressões. Os encontros podem incluir comentários espontâneos, leitura de trechos preferidos, perguntas elaboradas pelos participantes e recomendações para outros colegas.

Outra estratégia é o empréstimo de livros, acompanhado de registros simples sobre as escolhas dos alunos. Esses registros não precisam se limitar a fichas de resumo. Podem incluir desenhos, frases marcantes, avaliações pessoais ou recomendações para futuros leitores. O objetivo é incentivar a aproximação com os livros e a circulação do acervo.

A leitura em voz alta realizada pelo professor também merece destaque. Ao ouvir histórias, poemas e outros textos, os estudantes entram em contato com diferentes ritmos, entonações e possibilidades expressivas. Após a leitura, a conversa pode explorar sensações, dúvidas, relações com outras histórias e aspectos que despertaram interesse.

Projetos interdisciplinares ampliam as possibilidades de trabalho. Uma narrativa pode ser relacionada à produção artística, à pesquisa histórica, à investigação científica ou à criação teatral. A adaptação de um conto para uma pequena encenação, por exemplo, permite que os alunos analisem personagens, selecionem acontecimentos e interpretem diálogos, articulando leitura e linguagem dramática.

Também podem ser desenvolvidas ações de valorização dos autores e da literatura brasileira, rodas de poesia, exposições temáticas, encontros com escritores e campanhas de circulação de livros. Essas iniciativas devem evitar que a leitura seja associada somente a eventos comemorativos: sua presença precisa ser contínua.

A avaliação das ações pode considerar a participação, a diversidade das escolhas, a frequência de acesso ao acervo e as manifestações de interesse dos estudantes. Esses indicadores devem servir para aprimorar o planejamento, e não para classificar os alunos como leitores melhores ou piores.

7. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ESCOLA PÚBLICA

Apesar de sua importância, a sala de leitura pode enfrentar dificuldades relacionadas à quantidade e à atualização dos livros, à organização do espaço, ao tempo destinado às atividades e à disponibilidade de profissionais para a mediação. Essas condições variam entre as escolas e precisam ser consideradas no planejamento.

A superação desses desafios exige compromisso institucional. A gestão escolar pode incluir a formação leitora no projeto político-pedagógico, organizar horários de acesso ao acervo e incentivar o planejamento conjunto entre professores, coordenação pedagógica e responsáveis pelo espaço.

A seleção dos materiais deve observar critérios de qualidade, diversidade e adequação às necessidades dos estudantes. Quando possível, a participação da comunidade escolar na indicação de títulos pode fortalecer o sentimento de pertencimento e ampliar a identificação dos alunos com o acervo.

Também é necessário assegurar acessibilidade. Materiais em diferentes formatos, livros com recursos visuais, fontes ampliadas, audiolivros e tecnologias assistivas podem favorecer o acesso de estudantes com diferentes necessidades. A escolha dos recursos deve considerar as características dos leitores e as condições disponíveis, buscando remover barreiras sem limitar suas oportunidades de aprendizagem.

Mesmo diante de limitações materiais, ações simples podem produzir experiências relevantes quando realizadas com regularidade. Uma roda de leitura, uma indicação feita por um estudante ou alguns minutos diários de contato com livros podem contribuir para consolidar hábitos e fortalecer vínculos com a literatura.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de leitura pode desempenhar papel fundamental na formação de leitores quando é compreendida como espaço de acesso à cultura, de convivência e de construção de sentidos. Sua importância não se limita à disponibilização de livros, pois envolve a organização de experiências que despertem a curiosidade, favoreçam a autonomia e estimulem o diálogo entre os estudantes.

A mediação pedagógica ocupa posição central nesse processo. Por meio da leitura compartilhada, da liberdade de escolha, das conversas sobre as obras e da circulação do acervo, a escola pode contribuir para que os alunos estabeleçam relações significativas com os textos.

Entretanto, a consolidação de uma cultura leitora depende de ações contínuas e de condições institucionais adequadas. É necessário integrar a sala de leitura ao planejamento escolar, valorizar a atuação dos profissionais envolvidos e reconhecer as diferenças entre os leitores.

Conclui-se que investir na sala de leitura significa ampliar as oportunidades de participação cultural e de aprendizagem. Ao garantir acesso aos livros e promover experiências de leitura significativas, a escola pública fortalece sua função social e contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e compreender criticamente o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 03 de setembro de 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 de setembro de 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

PIETRI, Émerson de; SANTANA, Luciene de Cassia de. **A formação de leitores em Salas de Leitura: diretrizes oficiais, saberes docentes e contextos sociais.** Leitura: Teoria & Prática, 2020. DOI: https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n80p13-27.

SOUZA, Ruthe Santos; SOUZA, Sara Santos; SANTOS, Franklin Lima; ARAÚJO, Márcia Valéria Gaspar de. **A sala de leitura na formação leitora:**

estrutura, mediação e práticas pedagógicas em uma escola pública. Formação, Infâncias, Alfabetização e Reflexões, 2026. Disponível em: https://periodicos.piodecimo.edu.br/online/index.php/FIAR/article/view/605. Acesso em: 02 de setembro de 2026.



WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM