

Despertando o Futuro:

Reflexões e Práticas para uma Educação Moderna

Volume 1



Maria Augusta Fahl

Daniela Fernanda da Silva
(organizadora)



EDITORA
SCIENZA

Despertando o Futuro: Reflexões e Práticas para uma Educação Moderna

Volume 1

Daniele Fernanda da Silva
(organizadora)



2025

Copyright © 2025 – Todos os direitos reservados. Lei nº 9.610/1998 dos Direitos Autorais do Brasil. Conforme determinação legal, essa obra não pode ser plagiada, utilizada, reproduzida ou divulgada sem a autorização de seus autores. O conteúdo desse livro é de responsabilidade dos seus autores.

Ilustrações e capa: Maria Augusta Fahl

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Si381d Silva, Daniele Fernanda (org.)

Despertando o Futuro: Reflexões e Práticas para uma Educação Moderna – Volume 1 / Daniele Fernanda da Silva (org.). São Carlos : Editora Scienza, 2025.

142 p.

ISBN – 978-65-5668-270-9

DOI – <http://dx.doi.org/10.26626/978655668270-9.2025B001>

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Alfabetização. 4. Ensino.
I. Org. II. Título.

CDD 370

educação

Elaborado por Editora Scienza
Índice para catálogo sistemático:
1. Educação. 370.



Rua Coronel Domingos Marino de Azevedo, 85 – Boa Vista – São Carlos, SP

(16) 9 9285-3689



www.editorascienza.com.br | gustavo@editorascienza.com

SUMÁRIO

Sobre os Autores.....	5
A Importância da Educação Infantil e seus Desafios.....	13
<i>Amanda Batista Marinho, Danieli Fernanda de Oliveira e Patrícia Patrocínio</i>	
Brincar, Explorar e Aprender: O Ensino da Matemática na Primeira Infância.....	18
<i>Cristiane Serra Maricondi</i>	
As Questões Étnico-Raciais na Literatura Infantil.....	26
<i>Mariana de Fátima Schiabel</i>	
Porque a Oralidade e a Escrita Fazem Parte do Processo Educacional	29
<i>Mayse Cristina Gava Monzani Sabatini</i>	
A importância do Desenho na Infância: Expressão, Imaginação e Desenvolvimento	33
<i>Rita Marília Gobetti Golinelli</i>	
O Papel Social da Escola e sua Influência na Alimentação Infantil.....	37
<i>Renata Aparecida Macedo Ferreira</i>	
A Conexão Perdida: A Importância de Reconectar as Crianças à Natureza	40
<i>Andréa Cristina Lombardo</i>	
A Música na Educação Infantil: Vivências e Aprendizagens para o Desenvolvimento Infantil	44
<i>Anna Isaura Ferreira Pedroso</i>	

O Papel das Brincadeiras na Construção da Identidade Infantil Na Educação Infantil.....	48
--	----

Fabiola da Silva

Gênero e Sexualidade no Contexto Escolar: Entre Silêncios e Possibilidades.....	53
--	----

Ronise Bottacim Caspani Barboza

A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Contribuições da BNCC para um Percorso Contínuo.....	56
---	----

Adriele Helena Beli

Educação Inclusiva	61
--------------------------	----

Alice Rosa Eler Manchenho

A Importância do Movimento na Primeira Infância: Contribuições da Educação Física para o Desenvolvimento Motor	64
---	----

Andréa Cristina Carisani

Alimentação e Consciência Nutricional na Educação Infantil	70
--	----

Maria Cleone Pessuto Picchi

O Socioemocional como Pilar do Processo Educativo: A Humanização da Prática Docente	74
--	----

Denise Martins Soares da Costa

A Relação entre a Interação Social e o Desenvolvimento da Linguagem na Educação Infantil	77
---	----

Elaine Cristina Delello Ribeiro da Costa

Gestão Escolar Democrática.....	80
---------------------------------	----

Iris Anacleta Takaessu Barbosa

A Formação Docente Frente aos Desafios da Educação Contemporânea	84
---	----

Juliana Pinheiro de Albuquerque

Avaliação como Instrumento de Aprendizagem: Repensando a Prática Avaliativa no Ensino Fundamental.....	88
<i>Karina Maria Dela Coleta Keppe Salatino</i>	
Quando o Brincar Acolhe: Caminhos para o Desenvolvimento de Crianças com TEA.....	92
<i>Leda Maria Pascoalino</i>	
O Papel do Professor de Matemática	97
<i>Lisangela Milanes da Cruz</i>	
Currículo e Infância: A Base da Educação Infantil no Contexto Brasileiro	100
<i>Luciane Fava Busquetti</i>	
Coordenação em Descompasso: Desafios e Percepções sobre o TDC na Primeira Infância	104
<i>Maurício José Paulino</i>	
Infância em Vulnerabilidade e o Papel das Competências Socioemocionais no Enfrentamento de Desafios Contemporâneos	108
<i>Patrícia Miriam Genova Nazario</i>	
Entre Contradições e Condicionantes: Reflexões sobre a Prática Docente no Contexto Escolar	111
<i>Sandra Regina de Rizzo</i>	
Desenvolvimento Infantil na Escola: Um Olhar Pedagógico.....	116
<i>Silmara Aparecida Vigatti</i>	
O Papel da Gestão Escolar na Efetivação da Educação Inclusiva na Educação Infantil.....	121
<i>Thamiris Cristina Chinalia Pomponio</i>	

A Educação Infantil como Alicerce do
Desenvolvimento Integral da Criança 125
Viviane de Fátima Teodoro

Educação Infantil: Fundamentos, Práticas e o
Protagonismo da Criança.....129
Wanessa de Souza Parente

Reflexões Acerca do Processo de Avaliação133
Fernanda Aparecida Ferreira Albertin

Gamificação como Estratégia de Inclusão Escolar:
Potencialidades para Alunos com Necessidades
Educaionais Específicas.....138
Luciana Arruda Minuchelli

Sobre os Autores

Adriele Helena Belli – Formada pelo Magistério CEFAM, graduada em Engenharia da Computação pelo Centro Universitário Paulista (UNICEP), Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Especialista em Educação Infantil pela Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID).

Alice Rosa Eler Manchenho – Graduada em Pedagogia pela FID – Faculdade Integrada de Diamantino (MT), Curso de Especialização-Docência em Educação Infantil – UFSCar; Psicopedagogia e Educação Infantil – Instituto Superior de Educação, Elvira Dayrell; Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar – Universidade Cândido Mendes. É professora da rede municipal de São Carlos desde 2014.

Amanda Batista Marinho – nasceu em São Bernardo do Campo – SP e mora atualmente em Analândia – SP. É formada em Magistério, Pedagogia, e possui pós-graduação em Neuropsicologia, Ludicidade e Pedagogia do Brincar, além de pós em Educação Infantil. Atua como professora da Educação Infantil e oficinas no Ensino Fundamental I, levando paixão e dedicação ao trabalho com seus alunos. Autora de cinco artigos publicados, Amanda escreve para ajudar outros professores, inspirando-os com seu amor pela educação e compromisso com a infância.

Andréa Cristina Carisani – Professora de Educação Física na Rede Municipal de São Carlos – SP, Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Fundação Educacional de São Carlos – FESC Escola de Educação Física de São Carlos, 1991; licenciatura em História pela faculdade Campos Elíseos – FCE, 2018; licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário de Araras – UNAR, 2020; licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário de Osasco – UNIFIEO, 2020; Pós-graduação de especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís, 2003; pós-graduação de especialização em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís, 2004; pós-graduação de especialização em Metodologia da Educação Física pela faculdade Campos Elíseos – FCE, 2020.

Anna Isaura Ferreira Pedroso – Kursou Magistério pelo E.E.S.G. Dr. Álvaro Guião, 1990. Graduada em Pedagogia pela UNOPAR – Universidade Norte do Paraná, 2009. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís, 2010 e Especialista em Didática e Tendências Pedagógicas pela Faculdade de Educação São Luís, 2011. Professora na Rede Municipal de São Carlos – SP.

Cristiane Serra Maricondi – Formação acadêmica : Magistério em EESG Dr. Álvaro Guião- São Carlos-SP, conclusão em 1991; Licenciatura Plena em Pedagogia no Centro Universitário de Araraquara-SP (Uniar), conclusão 1996; Licenciatura em Letras no Centro Universitário Fieo-Unifio, conclusão em 2018; Licenciatura em História no Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”, conclusão em 2019. Especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de São Carlos-SP (Unicep), conclusão em 2002; Especialização em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luis - Jaboaticabal-SP, conclusão em 2007; Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luis, SP, conclusão em 2015. Professora de Educação Infantil da rede Municipal de São Carlos-SP desde 2009.

Danieli Fernanda de Oliveira – nasceu em Rio Claro – SP e atualmente mora em Analândia – SP. É formada em Pedagogia e História, com pós-graduação em Educação Especial, Ludicidade, Ludopedagogia e Neuropsicologia. Atua na Educação Infantil, dedicando-se a promover o desenvolvimento integral das crianças com sensibilidade e criatividade. Autora de três artigos publicados em livros, Danieli escreve para inspirar outros professores a transformar a educação com amor e compromisso. Apaixonada por leitura e estudos, acredita que o aprendizado é um caminho contínuo e fundamental para a construção de uma escola mais acolhedora e significativa.

Denise Martins Soares da Costa – Formada no Cefam - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério FCE- Faculdade Campos Elísios - Pós-Graduação no Curso de Educação Especial em Deficiência Intelectual Uninter - Formada em Processos Gerenciais Unifran - 5º Semestre no Curso de Pedagogia Atuo à 11 anos na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos, SP.

Elaine Cristina Delello Ribeiro da Costa – Professora na rede municipal de ensino infantil de São Carlos; licenciatura plena em pedagogia pela UNICEP; especialização em educação infantil pela UFSCAR; especialização em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís; especialização em ensino lúdico pela Faculdade Cruzeiro do Sul.

Fabiola da Silva – Licenciatura em Pedagogia pela UNIARARAS (Centro Universitário Herminio Ometto); História pela Faculdade Campos Elísios; Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde; Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde. Especialista em Transtornos de Aprendizagem pela Faculdade Focus; Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís; Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Metropolitana. Atuo na Educação Infantil, na prefeitura Municipal de São Carlos, SP e na Prefeitura Municipal de Ibaté, SP.

Fernanda Aparecida Ferreira Albertin – professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos. Licenciatura Plena em Pedagogia – Unicep (2015); pós-graduação em Educação Inclusiva (2021) – São Luís e cursando Psicopedagogia Clínica – Unicep.

Iris Anacleta Takaessu Barbosa – Licenciada em Pedagogia (Unifran); Letras e Libras (UnicV); Educação Especial (UnicV) e, Educação Física (UnicV). Especialista em: Educação Infantil- Anos Iniciais e Psicopedagogia (FAVENI); Educação Especial (FAVENI); Ludopedagogia (CAMPOS ELÍSEOS); Alfabetização e Letramento (UnicV) Trastorno do Espectro Autista (TEA); Intervenção Precoce e Equipe Multidisciplinar (UnicV). Docente da rede municipal de São Carlos – SP, Educação Especial.

Juliana Pinheiro Albuquerque – Graduada em Pedagogia – Centro Paulista Ibitinga (Uniesp). Pós-graduação em Educação especial – deficiência intelectual. Pós-graduação em psicopedagogia Institucional – Pós-graduação legislação Educacional (Faculdade campos Elísios).

Karina Maria Dela Coleta Keppe Salatino – Graduada em Licenciatura em Educação Física na Fundação Educacional São Carlos, Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar e Supervisão Escolar do Ensino Básico na Faculdade de Educação São Luis, licenciada em História na Centro Universitário ETEP, licenciada em Letras na Faculdade IBRA de Brasília. Pós-graduada em “Processo do Ensino-Aprendizagem da Educação Infantil e Séries Iniciais” e Direito Educacional na Faculdade de Educação São Luis, Jaboticabal. Gestão Escolar na Universidade Federal de São Carlos. Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla, Análise de Comportamento, Hipnose Clínica, Psicologia Hospitalar e Justiça e Políticas Públicas na Faculdade Iguaçu. Atualmente trabalho na prefeitura Municipal de São Carlos.

Leda Maria Andrade Paschoalino – Formação: Licenciatura Plena Pedagogia na ASSER, 1999; Especialização: Psicopedagogia, Alfabetização e especialização em educação Infantil, Educação especial; Professora de Educação Infantil na rede municipal em São Carlos – SP.

Lisângela Milanez da Cruz – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cruzeiro do Sul. Educação Especial pela Universidade Cidade Verde Pós-Graduada em Educação: Ciências Tecnologia e Sociedade pelo Instituto Federal de São Paulo. Pós-Graduada em Educação Especial pela Universidade Cidade Verde Atuo como professora na Educação Infantil pela prefeitura de São Carlos.

Luciana Arruda Minuchelli – cursou Magistério e Licenciatura plena em Pedagogia. Especialista em Supervisão Escolar e Educação Infantil, pós-graduada em Didática e Tendências Pedagógicas e Educação para Relações Étnico Raciais no Brasil. Atualmente atua como professora na rede Municipal de Ensino de São Carlos.

Luciane Fava Busqueti – Formada em Licenciatura Pedagogia pela UNICEP (Centro Universitário Central Paulista, São Carlos); Ciências Biológicas pela faculdade Barão de Mauá, Ribeirão Preto; Geografia e Educação Especial, pela Faculdade Única de Minas Gerais. Especialista em Educação Especial – Deficiência Intelectual pela Faculdade Claretianos de Rio Claro; Deficiências Múltiplas; Transtorno Global do Desenvolvimento e Deficiência. Leciona na Educação Infantil na Prefeitura de São Carlos, CEMEI João Muniz, desde 2015 com crianças de 4 meses a 3 anos de idade. Pós-graduação em arte e educação pela FCE.

Maria Cleone Pessuto Picchi – Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca, Artes Visuais e História pela Universidade Metropolitana de Santos. Especialista em Educação Infantil pela Universidade de Franca, Psicopedagogia e História da Cultura Afro Brasileira pela Universidade Metropolitana de Santos, professora na rede municipal de São Carlos.

Mariana de Fátima Schiabel – Professora da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, SP. Licenciatura em Letras (Fadisc). Licenciatura em pedagogia (Uninove). Especialista em Educação Ambiental (Faculdade São Luís). Especialista em Educação Infantil (Faculdade São Luís). Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais e licenciatura em História pela FCE (Faculdades Campos Elísios). Magistério (CEFAM).

Mauricio José Paulino – Graduado em Licenciatura Plena em Letras - (Habilitação Português /Inglês) pelo Centro Universitário Central Paulista (2013); Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista (2015). Professor de Educação Básica I (PEB1) na Prefeitura Municipal de São Carlos - SP desde 2017. Cursos de qualificação profissional em: Educação Especial e Inclusiva; TDAH - Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade; TGD - Transtorno Globais do Desenvolvimento; e Metodologia de Ensino de Matemática.

Mayse Cristina Gava Monzani Sabatini – formada em Pedagogia, Língua Portuguesa, Literatura, História e estudante de Educação Especial, possui especialização em Educação infantil, Alfabetização e Letramento, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, ABA, Educação Inclusiva, Gestão e Docência na educação básica e Coordenação Pedagógica, atuando no magistério há 6 anos.

Patricia Miriam de Genova Nazario – Magistério pela E.E. Edésio Castanho, 1994; Normal Superior pela UNIARARAS – Centro Universitário Hermínio Ometto, 2004; pós-graduação – Especialização em Alfabetização e Especialização em Educação Infantil, 2011; Especialização em Ensino Lúdico, 2013 – UNICID – Universidade Cidade de São Paulo; Professora na Rede Municipal de São Carlos-SP.

Patrícia Patrocínio – formada em Magistério pelo CEFAM Deputado Miguel Petrilie possui licenciatura plena em Pedagogia. É técnica em Alfabetização em Braille e Mobilidade, com especialização em Ludicidade e a Pedagogia do Brincar, além de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente, atua como vice-diretora em uma escola da rede municipal de Itirapina, dedicando-se à gestão educacional e à promoção de práticas inclusivas que valorizam o desenvolvimento integral dos alunos.

Renata Aparecida Macedo Ferreira – Professora da Rede Municipal da Cidade de São Carlos/SP, trabalha na área da educação há 6 anos, Licenciatura pela Faculdade Anhanguera/Uniderp, Pós-graduação Lato Sensu em nível de especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade UnifECAP e Pós-graduação em Educação Especial e Educação Infantil pela Faculdade FAVENI.

Rita Marília Gobetti Golinelli – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Luís- Jaboticabal, Pós-Graduada em Educação Especial - Ênfase Generalista - UNICEP, Curso de Especialização de Professores na Área da Visão. Instituto Benjamin Constant Rio de Janeiro, Pós-Graduação "Lato Sensu" no Curso de Autismo na Faculdade Campus Elísios, São Paulo.

Ronise Bottacim Caspani Barboza – Formada em Magistério (EPPSG "Dom Gastão Liberal Pinto"). Licenciada em Ciências (Licenciatura Curta); Matemática (Licenciatura Plena) na Faculdade de Educação São Luís e licenciada Plena em Pedagogia (Centro Universitário Moura Lacerda). Pós Graduada em Lato Sensu – Especialização em Educação Infantil: Desafios e Perspectivas; Didática e Tendências Pedagógicas; Educação Escolar: Os Desafios do Cotidiano na Sala de Aula (Faculdade de Educação São Luís). Especialização em Educação para as Relações Étnico Raciais (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). Atuei de 1995 a 2007 na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, nos Municípios de São Carlos e Ibaté, nas disciplinas de Ciências (1º Grau), e Matemática (1º e 2º Grau); e de 2006 até o presente momento na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Carlos – SP, como Professor I, Educação Infantil.

Sandra Regina de Rizzo – Formada em Magistério pela E.E. Dr. Álvaro Guião em 1990. Licenciatura e Bacharelado em Letras pela Universidade Estadual Paulista em 2001. Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista em 2007. Pós-graduação em Linguística de Texto pela Universidade Estadual Paulista em 2003. Pós-graduação em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís em 2007. Pós-graduação em Educação Ambiental pela Faculdade de Educação São Luís em 2010. Professora na Prefeitura Municipal de São Carlos.

Silmara Aparecida Vigatti – Possui Magistério, pelo CEFAM. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela UFSCar. Graduada em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Metropolitana de Santos. Graduada em Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade Metropolitana de Santos. Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade de Educação São Luís. Especialista em Educação Escolar: desafios do Cotidiano da Sala de Aula, pela Faculdade de Educação São Luís. Especialista em Educação Infantil: Desafios e Perspectivas, pela Faculdade de Educação São Luís. Atualmente atua como docente no ensino infantil pela rede municipal de São Carlos.

Thamiris Cristina Chinalia Pomponio – Formada em Engenharia de Produção - Unicep – 2013, Licenciatura em Pedagogia – Unicep – 2019, MBA em Gestão da Produção e Logística – Unicep – 2015 e MBA em Gestão de Negócios e Pessoas - Unicep – 2016. Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial – Faculdade São Luís – 2021. Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais de Desenvolvimento TGD e Altas Habilidades, Faculdade São Luís – 2021.

Viviane de Fatima Teodoro – formação em curso normal em nível médio (CEFAM), licenciatura em Pedagogia - UNIP, licenciada em Letras e Educação Especial com pós-graduação “Lato Sensu” em nível de especialização em Psicopedagogia, Alfabetização e letramento, Educação inclusiva e Legislação educacional pela FCE (Faculdade campos Elíseos). Professora de educação infantil e educação especial na rede municipal da cidade de São Carlos.

Wanessa de Souza Parente – Pedagoga e Licenciada em Letras e História, especialista em Educação Infantil, Educação para as Relações Étnico-raciais e em Artes. Atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de São Carlos – SP.

A Importância da Educação Infantil e seus Desafios

Amanda Batista Marinho

Danieli Fernanda de Oliveira

Patrícia Patrocínio

A educação infantil é um espaço fundamental que deve equilibrar o cuidado e a educação, pois é nesse período que as bases do desenvolvimento cognitivo, emocional e social são condicionais. As interações e experiências vividas diariamente são essenciais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança. O cuidado, nesse contexto, não se limita aos aspectos físicos, mas envolve também a construção de vínculos afetivos, a segurança emocional e a promoção de um ambiente acolhedor e estimulante.

É por meio do brincar, da arte, da exploração e da convivência que as crianças ampliam sua percepção do mundo e constroem sua identidade. A brincadeira, a música, a interação e o contato físico afetuosos são estratégias fundamentais para o desenvolvimento integral dos pequenos. Segundo Kishimoto “O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar.”¹ (KISHIMOTO, 2001, p. 68).

O papel do educador diante desta fase vem a ser imprescindível nesse processo em busca de promover situações que estimulem os alunos a descobrir o mundo ao seu redor. “O educador, ao planejar e organizar as atividades lúdicas, deve considerar as características da criança, seus interesses e necessidades, buscando oferecer um ambiente rico em estímulos e desafios que favoreçam o desenvolvimento integral.” (KISHIMOTO, 2011, p. 89). Cabe ao educador planejar atividades que estimulem a aprendizagem significativa, respeitando a individualidade de cada criança e promovendo um ambiente inclusivo

e afetivo e assim contribuir para o desenvolvimento pleno da infância, apresentando os pequenos para os desafios futuros.

Ensinar crianças requer não apenas conhecimento teórico e prático sobre o desenvolvimento infantil, mas também paciência, sensibilidade e criatividade. Cada fase da infância apresenta desafios e necessidades específicas, exigindo do educador um olhar atento e uma abordagem pedagógica que respeite o ritmo individual de cada criança. Criar um ambiente seguro, afetivo e estimulante é essencial para que os pequenos se sintam acolhidos e confiantes para explorar o mundo ao seu redor.

No trabalho com bebês, por exemplo, o professor deve observar atentamente os sinais que eles expressam, promovendo interações que favoreçam a exploração sensorial, o desenvolvimento motor e a socialização. Além disso, a formação continuada em educação infantil é indispensável para aprimorar as práticas pedagógicas, bem como a capacitação em primeiros socorros, garantindo que o educador esteja preparado para lidar com eventuais situações de emergência e atuar com segurança e qualidade. Para Zilma: “O professor é um mediador de conhecimentos, é aquele que, através da sua intencionalidade, das suas ações e intervenções, possibilita a construção de saberes e a apropriação de conhecimentos pelos alunos.” (OLIVEIRA, 2002, p. 11).

As crianças aprendem de maneira significativa por meio da interação com o ambiente e com os adultos que as cercam. Desde os primeiros meses de vida, cada experiência contribui para o desenvolvimento global, estimulando habilidades essenciais para seu crescimento físico, emocional, cognitivo e social.

O estímulo sensorial desempenha um papel fundamental nesse processo, pois permite que a criança explore o mundo ao seu redor por meio de diferentes texturas, cores, sons e aromas. Essas experiências ajudam a construir percepções e conexões que fortalecem seu aprendizado.

O desenvolvimento motor também é essencial, e deve ser incentivado por meio de atividades que possibilitem o engatinhar, sentar, rolar e, posteriormente, andar. Esse processo contribui para a autonomia da criança e para sua compreensão sobre o próprio corpo e suas capacidades.

A linguagem e a comunicação se desenvolvem a partir da interação com os adultos e com outras crianças. Canções, histórias,

brincadeiras de imitação e conversas estimulam a aquisição da linguagem, favorecendo a expressão e a compreensão do mundo ao redor. O vínculo afetivo também é indispensável para que a criança se sinta segura e confiante. O contato físico, o olhar atento, os sorrisos e as interações diárias fortalecem essa relação, criando uma base emocional sólida para o desenvolvimento saudável.

Outro aspecto importante é a socialização, que ocorre nos primeiros contatos com outras crianças e adultos. Essas interações proporcionam a aprendizagem de regras básicas de convivência, como compartilhar, esperar a vez e compreender as emoções dos outros.

Diante disso, é essencial que o ambiente educativo ofereça estímulos variados e seja acolhedor, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança. O papel do educador e da família é atuar como facilitadores desse processo, promovendo experiências enriquecedoras que contribuam para o desenvolvimento integral na infância.

Os marcos do desenvolvimento infantil são referências importantes para acompanhar o crescimento e a aprendizagem das crianças. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil deve garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as características de cada faixa etária. Os principais marcos do desenvolvimento incluem:

- ✓ **0 a 1 ano:** Desenvolvimento motor inicial (rolar, engatinhar, sentar e tentar andar), reconhecimento de vozes e rostos, exploração sensorial e primeiras interações sociais.
- ✓ **1 a 2 anos:** Maior controle motor (andar, subir degraus), ampliação da comunicação verbal e não verbal, início da socialização com outras crianças e exploração ativa do ambiente.
- ✓ **2 a 3 anos:** Desenvolvimento da linguagem, coordenação motora mais refinada, início da autonomia em atividades cotidianas e maior expressão emocional.
- ✓ **3 a 5 anos:** Consolidação da fala, maior interesse por brincadeiras de faz de conta, desenvolvimento da coordenação motora fina e ampliação das interações sociais e emocionais.

A BNCC orienta que o ensino nessa etapa deve ser baseado nos cinco campos de experiência

- ✓ **O eu, o outro e o nós** - relações sociais e identidade.
- ✓ **Corpo, gestos e movimentos** - desenvolvimento motor e expressão corporal.
- ✓ **Traços, sons, cores e formas** - exploração artística e sensorial.
- ✓ **Escuta, fala, pensamento e imaginação** - desenvolvimento da linguagem e da comunicação.
- ✓ **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** - primeiros contatos com noções matemáticas e exploração do ambiente.

Hoje, um dos maiores desafios da Educação Infantil é fortalecer a interação entre escola e família. O envolvimento da família no processo educacional potencializa o aprendizado e garante uma formação mais completa. No entanto, muitas vezes, essa parceria enfrenta dificuldades devido às rotinas corridas e à falta de espaços para diálogo e colaboração entre professores e responsáveis.

Outro desafio significativo é o elevado número de alunos por sala de aula. Um grande quantitativo de crianças dificulta a atenção individualizada e compromete a qualidade da interação entre professores e alunos. Para garantir um ensino eficaz, é essencial investir na redução do número de alunos por turma e na melhoria das condições de trabalho dos educadores.

Diante de tudo justifica-se o papel do professor com os pequenos. Atualmente, sua função vai além de transmitir conhecimento: ele é um organizador de espaços pedagógicos, promovendo experiências que favorecem o brincar livre, a linguagem e a comunicação entre as crianças. Também deve observar atentamente as interações infantis, intervindo quando necessário para estimular a convivência e o aprendizado entre bebês e crianças maiores.

A Educação Infantil está em constante transformação. Os avanços na compreensão sobre o desenvolvimento infantil e as novas abordagens pedagógicas reforçam a necessidade de adaptação e aprimoramento contínuo das práticas educacionais. Para garantir um ensino de qualidade, é fundamental que haja investimento em formação de professores, infraestrutura adequada e o fortalecimento da relação entre escola e família. Dessa forma, poderemos proporcionar às crianças uma educação mais humanizada, inclusiva e eficaz.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2017.
- WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

Brincar, Explorar e Aprender: O Ensino da Matemática na Primeira Infância

Cristiane Serra Maricondi

A Educação Infantil foi oficialmente reconhecida como a etapa inicial da Educação Básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). Posteriormente, com a aprovação da Lei nº 12.796/2013, a matrícula de crianças a partir de quatro anos de idade passou a ser obrigatória nessa fase escolar. Já em 2010, por meio da Resolução nº 04/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e ficou definido, em seu artigo 22, que a Educação Infantil tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e afetivos. Nesse contexto, surge o questionamento: de que maneira o ensino de Matemática deve ser conduzido nessa etapa, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil?

Quando as crianças têm a oportunidade de participar ativamente do processo educativo, refletindo sobre os conhecimentos que lhes são apresentados e conectando-os às necessidades do mundo em que vivem, inclusive às demandas sociais e futuras exigências do mundo do trabalho, o aprendizado torna-se mais significativo e transformador. Nesse sentido, é fundamental que a escola promova práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010):

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18)

Ao serem instigadas a buscar respostas próprias para situações reais e desafiadoras, que façam sentido dentro de seu universo e de sua vivência, as crianças constroem saberes de forma mais autônoma, criativa e consciente. Assim, o ensino da Matemática na Educação Infantil deve ir além da mera memorização de conceitos e ser concebido como um processo dinâmico, interativo e contextualizado, capaz de despertar o interesse e a curiosidade das crianças desde os primeiros anos escolares.

Nesse contexto, o ensino da Matemática na Educação Infantil deve ser pensado de maneira a respeitar as particularidades da infância, utilizando estratégias que despertem o interesse e favoreçam a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa. A ludicidade, nesse processo, assume um papel central. Jogos, brincadeiras, materiais manipuláveis e atividades interativas são recursos fundamentais para aproximar a criança dos conceitos matemáticos de maneira concreta e vivencial. Ao brincar, a criança explora, experimenta, formula hipóteses, compara quantidades, identifica formas, desenvolve noções de espaço e tempo e começa a estabelecer relações lógicas e numéricas.

Projetos interdisciplinares podem enriquecer ainda mais o processo de aprendizagem, permitindo que a Matemática dialogue com outras áreas do conhecimento, como a linguagem, a arte, a música e a natureza. Isso amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos e mostra à criança que a Matemática está presente em diversas situações do cotidiano, fortalecendo a percepção de sua utilidade e relevância.

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele planejar, mediar e organizar situações de aprendizagem que sejam instigantes, desafiadoras e adequadas à faixa etária das crianças. Mais do que transmitir conteúdos prontos, o educador deve atuar como um facilitador da construção do conhecimento, observando atentamente o modo como cada criança aprende, suas curiosidades, dificuldades e interesses. A escuta sensível e o olhar atento são essenciais para adaptar as propostas pedagógicas e oferecer diferentes formas de explorar os conceitos matemáticos, respeitando os tempos e os estilos de aprendizagem de cada aluno. O professor precisa estar em constante formação, refletindo sobre sua prática e buscando novas metodologias que valorizem a investigação, o diálogo e a experimentação como

caminhos para a aprendizagem significativa da Matemática. Conforme Duhalde e Cuberes (1998):

Com o olhar na infância, a professora terá que procurar subsídios, seja para ensinar língua, Ciências ou Matemática, mas também necessitará aprofundar sua análise para favorecer as habilidades expressivas e criativas, defender os tempos e espaços de jogo e encontrar a maneira de conter afetivamente os pequenos [...]. Sabemos que a maioria das crianças nasce e convive em um mundo no qual o número é uma forma de expressão e comunicação com sentido: a troca, a compra, a venda, a resolução de problemas que têm a ver com a reunião e a distribuição de objetos que formam parte da cultura adquirida na infância. Isto ocorre além de toda a intencionalidade didática, de todo ensino previsto de maneira sistemática (DUHALDE E CUBERES, 1998, p. 28-30).

Entre as diversas possibilidades de trabalho com a Matemática na Educação Infantil, destacam-se as atividades que envolvem jogos e brincadeiras como ferramentas potentes para a aprendizagem. Jogos de tabuleiro simples, como dominó de números, bingo de formas geométricas ou trilhas numéricas, ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico, da contagem e da identificação de padrões. Brincadeiras como “quantos passos até...?”, “quem tem mais?”, “encaixe e monte” ou “classifique por cor, forma e tamanho” também promovem a construção de conceitos matemáticos de maneira prazerosa e contextualizada. O uso de materiais concretos, como blocos lógicos, tampinhas, botões, massinha, palitos e brinquedos de montar, possibilita que a criança manipule, experimente e crie, desenvolvendo noções de quantidade, medida, espaço, simetria e sequência. Essas práticas tornam a Matemática mais acessível, significativa e integrada à vivência cotidiana das crianças, despertando nelas o prazer em aprender e o interesse em explorar o mundo ao seu redor por meio dos números e das formas.

Diante do que foi apresentado, é possível afirmar que o ensino da Matemática na Educação Infantil deve ir além da abordagem tradicional e ser concebido como um processo dinâmico, lúdico e significativo, que respeite o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. A aprendizagem matemática nessa etapa da vida não deve ser imposta de forma mecânica, mas construída a partir de experiências concretas,

interações sociais, brincadeiras e desafios que façam sentido para os pequenos. Cabe à escola, por meio da intencionalidade pedagógica e da atuação sensível do professor, proporcionar situações que favoreçam a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e preparados para os desafios do cotidiano. Assim, a Matemática na Educação Infantil deixa de ser um conteúdo abstrato e distante para tornar-se uma linguagem viva e presente, que dialoga com a realidade das crianças e colabora para o seu desenvolvimento integral.

Referências

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

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

DUHALDE, M. E.; CUBERE, M. T. G. **Encontros Iniciais com a Matemática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Porque a matemática é essencial na educação infantil

Karina Bastos

A matemática está presente desde os primeiros anos de vida da criança, sendo essencial para o seu desenvolvimento cognitivo, social e motor. Antes mesmo da escolarização formal, os pequenos já demonstram habilidades matemáticas ao reconhecer padrões, organizar objetos, comparar quantidades e explorar o espaço ao seu redor. Esses primeiros contatos com a matemática ocorrem de forma natural, por meio de brincadeiras, interações e experiências do dia a dia. Segundo Rabelo (1996) a respeito da matemática:

[...] apesar de estar presente constantemente na vida das pessoas, é algo estranho à maioria delas, que normalmente não a compreendem, chegando mesmo a temer e/ou odiá-la. Por isso, um grande número de pessoas, mesmo capazes de utilizar sinais verbais, não dão conta de usar os símbolos e raciocínio Matemático. O motivo pode estar na natureza intrínseca da Matemática - abstrata - ou na forma como se dá o seu ensino - verbalização inadequada (RABELO, 1996, p. 52).

Compreender o impacto da matemática no desenvolvimento infantil e como sua introdução pode favorecer o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas é algo fundamental no exercício pedagógico. O aprendizado matemático, quando estimulado desde cedo, contribui para a construção de habilidades que vão além dos números e cálculos, influenciando a autonomia, a tomada de decisões e a capacidade de lidar com desafios.

Vamos refletir o verdadeiro papel da matemática no desenvolvimento infantil, analisando como ela pode ser trabalhada de forma significativa desde os primeiros anos de vida., em busca de refletir sobre a importância de proporcionar experiências que estimulem o pensamento matemático de maneira lúdica e contextualizada, favorecendo o aprendizado de forma prazerosa e eficiente.

Ao explorar a matemática no cotidiano, por meio das brincadeiras, a criança aprimora habilidades importantes, como a percepção espacial, a coordenação motora e a linguagem. Atividades simples, como empilhar blocos, contar brinquedos, identificar formas geométricas e seguir sequências lógicas, estimulam o cérebro e favorecem a construção do conhecimento de forma natural e significativa. É importante

apresentar às crianças que a matemática está presente em quase tudo ao seu redor, desde a estruturação de uma casa até a contagem do tempo para a chegada de seu aniversário. Ao fazer isso, despertamos nelas o interesse e a curiosidade pelo conhecimento, permitindo que desenvolvam diferentes maneiras de interpretar e compreender o mundo.

Esse processo deve ser conduzido respeitando os conteúdos adequados para cada etapa do desenvolvimento infantil, garantindo um aprendizado significativo e envolvente. Segundo Smole Diniz e Candido:

Uma proposta assim incorpora contextos do mundo real, as experiências e a linguagem natural da criança no desenvolvimento das noções matemáticas, 13 sem, no entanto, esquecer que a escola deve fazer o aluno ir além do que parece saber, deve tentar compreender como ele pensa que conhecimentos trazem de sua experiência no mundo e fazer as interferências no sentido de levar cada aluno a ampliar progressivamente suas noções matemáticas. (SMOLE; DINIZ; CANDIDO, 2000, p.9)

Dessa maneira, o aprendizado matemático na infância não deve se restringir à escolarização formal, mas sim estar presente nas interações diárias, em brincadeiras e em desafios que despertem a curiosidade e o raciocínio. Segundo Virgulino, 2014:

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado, às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que indiquem os mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (VIRGULINO, 2014, p.78).

O contato precoce com conceitos matemáticos fortalece a autonomia da criança e sua capacidade de tomar decisões. Ao resolver problemas simples, como dividir doces entre amigos ou organizar objetos por cor e tamanho, os pequenos aprendem a pensar de forma estruturada e a buscar soluções para diferentes situações. Esse processo favorece o desenvolvimento da autoconfiança e da persistência diante de desafios, preparando-os para enfrentar novas aprendizagens de maneira mais segura e eficiente.

Os professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental são profissionais multifuncionais, ou seja, responsáveis por conduzir o ensino de diversas áreas do conhecimento, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, entre outras. Nesse contexto, a Matemática se apresenta como um dos conteúdos que esses educadores precisam abordar em suas práticas pedagógicas. No entanto, muitos deles percebem essa área como complexa e de difícil compreensão, por ser composta por um conjunto de saberes estruturados de forma lógica e expressos por meio de uma linguagem específica, objetiva e universal, cujo objetivo é garantir clareza e evitar interpretações equivocadas. Para Machado (1989):

[...] ensinar Matemática tem sido, frequentemente, uma tarefa difícil. Às dificuldades intrínsecas, somam-se as decorrentes de uma visão distorcida da matéria, estabelecida muitas vezes, desde os primeiros contatos. Uma dos componentes mais fundamentais de tal visão é a concepção muito difundida, entre leigos e especialistas, de que o conhecimento matemático possui características gerais de objetividade, de precisão, de rigor, de neutralidade do ponto de vista ideológico, que o universalizam (MACHADO, 1989, p. 9).

Criar um ambiente rico em estímulos, onde a criança possa experimentar, testar hipóteses e construir seu próprio conhecimento, contribui significativamente para seu desenvolvimento integral. Dessa forma, a matemática deixa de ser vista apenas como uma disciplina escolar e passa a ser reconhecida como um instrumento poderoso para a aprendizagem e o crescimento infantil.

Diante das reflexões apresentadas, é possível concluir que o ensino da Matemática no desenvolvimento infantil requer do professor uma postura ativa, sensível e comprometida com a aprendizagem significativa. O educador deve planejar estratégias que valorizem o lúdico, a curiosidade e a vivência concreta, utilizando jogos, brincadeiras e situações do cotidiano como recursos didáticos que favoreçam a construção do conhecimento.

Mais do que transmitir conteúdos, o professor precisa criar ambientes ricos em experiências, que promovam a interação entre as crianças, o compartilhamento de ideias e a descoberta de diferentes formas de pensar. A matemática, quando trabalhada de maneira intencional e prazerosa, torna-se uma aliada poderosa no

desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, contribuindo para o fortalecimento de suas habilidades e competências desde os primeiros anos de vida. O desafio do educador é justamente esse: transformar o ensino da matemática em uma experiência significativa, despertando nos pequenos o interesse e o gosto por aprender.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1989
- SMOLE, K. **A Matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SMOLE, K; DINIZ, M; CÂNDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RABELO, E. H. **Textos Matemáticos: produção e identificação**. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1996.
- VIRGULINO, C. S. **O ensino da matemática na educação Infantil**. 2014 Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953>. Acesso em: 08 mai. 2022.

As Questões Étnico-Raciais na Literatura Infantil

Mariana de Fátima Schiabel

A lei 10.639/03 colaborou de forma significativa para questões pouco debatidas na educação, visto que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas modalidades de ensino fundamental e médio, em todas as escolas, públicas e privadas do território brasileiro trazendo a necessidade do tema étnico-racial no currículo escolar.

Atualmente, percebemos um elevado número de obras que abordam a representação do negro na literatura infanto-juvenil, com conteúdos que trazem a valorização da tradição oral africana e adaptações feitas a partir do mito, lendas e contos. Existe também, em algumas produções literárias, a valorização das identidades étnicas nos modos de compreensão de não somente um padrão estético vigente, neste caso, o eurocêntrico.

Rever-se o imaginário sobre a questão estética do negro e aspectos referentes à cultura que antes eram pautadas numa construção histórica, influenciadas por teorias científicas que anulavam qualquer forma de percepção afirmativa de si e pelo outro. Podemos citar no mercado editorial a existência de aproximadamente de 79 livros que contemplam a questão étnico-racial na literatura infantil. Nessas produções literárias destacam-se os escritores Rogério Andrade Barbosa, Joel Rufino dos Santos, Georgina Martins e Heloisa Pietro.

Quando nos referimos ao surgimento da literatura infanto-juvenil temos como precursor o escritor e contista Monteiro Lobato, uma grande referência nesse campo, onde os seus questionamentos morais, sociais e culturais aparecem na sua produção literária. Segundo Santos, a produção literária infanto-juvenil de Lobato, objetiva “oferecer as crianças uma literatura capaz de despertar uma mentalidade questionadora, o uso de uma linguagem coloquial e inovadora e por fim, a valorização do ambiente nacional.” (SANTOS, 2011, p.77)

Vários outros autores e obras têm se destacado na abordagem das questões étnico-raciais na literatura infantil, tais como Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Roger Mello, e obras como “Menina bonita

do laço de fita” de Ana Maria Machado, têm contribuído para essa discussão.

Busca-se hoje uma representação de forma positiva dos indivíduos visto que muitas vezes, a literatura infantil tradicional reforça estereótipos raciais e culturais, representando certos grupos de maneira negativa. É importante que autores e editores revisem essas obras e promovam narrativas que apresentem personagens complexos, com identidades diversas.

A criança possui uma enorme capacidade de construir sua identidade e de reconhecer-se. Para tanto, é preciso analisar o que ler para essas crianças, visto que na maioria das obras, os personagens principais são apenas os personagens brancos. Quase sempre a princesa é branca, com cabelos lisos, olhos claros e outras características que tornam o sujeito, dentro desse padrão, considerado perfeito socialmente. Por isso, é relevante apresentar à criança diferentes obras que invertem a situação da representação do negro, mostrando personagens inteligentes e valorizando a beleza do negro.

A construção e a efetivação de estereótipos desvalorizam a imagem e a beleza do negro, principalmente quando o sujeito ainda é criança. A infância é um período crucial para o desenvolvimento da identidade. As crianças precisam se sentir representadas e valorizadas em suas particularidades *étnico-raciais*. Ao trabalhar essas questões desde cedo, contribui-se para que cada criança construa uma autoimagem positiva e fortaleça seu senso de pertencimento.

Essas obras têm ganhado cada vez mais espaço nas editoras, com textos literários que auxiliam na construção de uma identidade étnica das crianças. Contudo, a literatura africana e afro-brasileira deve ser incluída e valorizada nas instituições escolares, juntamente com outros grupos raciais, étnicos e culturais de modo que as crianças possam tratar das questões raciais por meio de reflexões e contextualizando situações diversas.

O escritor sendo ele participe da sociedade e da história do seu tempo, desempenha um papel de mediador entre o contexto em que está inserido e a sua obra.

Nessa perspectiva, a literatura é indispensável para fomentar reflexões sobre conceitos, condições sociais e estereótipos de uma determinada época.

Quando se trata de questões étnico-raciais, a literatura infantil tem o potencial de promover a diversidade, a inclusão e a compreensão intercultural desde cedo. É importante que essa literatura seja abordada de forma cuidadosa e crítica para evitar a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Histórias que apresentam realidades diferentes da vivida pela criança leitora são essenciais para a formação da empatia. Ao se colocar no lugar do outro, a criança pode desenvolver uma maior compreensão e respeito pelas diferenças. Os pais e os educadores desempenham um papel crucial na mediação da leitura de livros infantis que tratam de questões *étnico-raciais*. É importante que eles selecionem cuidadosamente as obras e incentivem discussões sobre os temas abordados, ajudando as crianças a refletirem sobre as questões de raça e etnia de forma crítica e construtiva.

Promover a literatura infantil que aborda questões étnico-raciais de forma positiva e crítica é um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas.

Referências

- BARBOSA, A. **Monteiro Lobato das crianças**. Goiânia: Editora: Oriente, 1975.
- BARBOSA, L. **“O personagem negro na literatura brasileira: uma abordagem crítica”**. In: *Educação como prática da diferença* (org. A. ABRAMOWICZ, L.M. BARBOSA e V.R. SILVEIRO). Campinas: Armazém do Ipê, 2006.
- BRASIL. **Lei 10.639, aprovada em 09-01-2003, altera a lei 9.394 96 para incluir nos currículos das redes de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. de 9 de janeiro de 2003
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- SANTOS, E. **Monteiro Lobato e seis personagens em busca da nação**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Porque a Oralidade e a Escrita Fazem Parte do Processo Educacional

Mayse Cristina Gava Monzani Sabatini

A relação entre oralidade e escrita é um tema que tem sido amplamente discutido na área da linguística e da educação. Embora a escrita seja valorizada como a modalidade mais formal da linguagem, a oralidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Vamos analisar como esse processo ocorre e como pode ser utilizada como ponto de partida para o ensino da escrita, buscando superar a dicotomia entre essas duas modalidades e promover um ensino de língua mais integrado e significativo.

A oralidade é o primeiro contato com a linguagem e a base para a comunicação interpessoal enquanto a escrita emerge como um instrumento de registro, reflexão e expansão do pensamento. Apesar disso, no ambiente escolar, há uma tendência histórica de valorizar a escrita como principal forma de avaliação e aprendizagem, relegando a oralidade para um papel secundário. Esse desequilíbrio gera questionamentos sobre como o desenvolvimento da oralidade pode ser efetivamente integrado às práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à sua contribuição para a formação de competências escritas mais sólidas. Segundo Koch e Elias (2019, p. 27), “A oralidade e a escrita são duas modalidades da língua que se complementam e se influenciam mutuamente”. Essa afirmação nos convida a refletir sobre a importância de reconhecer a oralidade não apenas como uma habilidade independente, mas também como um alicerce fundamental para o desenvolvimento da escrita. Ao explorarmos as conexões entre oralidade e escrita, podemos enriquecer as práticas pedagógicas e promover uma formação mais completa e significativa para os alunos. Considerando que muitos alunos apresentam dificuldades na transposição de ideias da linguagem oral para a escrita, surge a necessidade de investigar em que medida as experiências orais podem servir como alicerce para a produção textual, ampliando o domínio linguístico e fortalecendo a expressão escrita. É importante que o professor em sala de aula saiba investigar como as experiências orais

dos alunos influenciam no desenvolvimento das suas competências escritas e refletir sobre a importância de equilibrar o ensino dessas duas modalidades de linguagem no contexto escolar em busca de contribuir para uma formação de alunos mais preparados para enfrentar os desafios comunicativos do mundo contemporâneo, promovendo um ensino mais inclusivo e contextualizado.

A oralidade, sendo a primeira forma de comunicação desenvolvida pelos indivíduos, estabelece bases cognitivas e linguísticas que podem impactar diretamente a aquisição e o aprimoramento da escrita. Dessa forma, ao considerar essa interdependência, o ensino pode se tornar mais eficiente, pois transferir em contato com os conhecimentos prévios dos alunos e suas práticas sociais de linguagem.

Em um mundo cada vez mais sonoro e digitalizado, a capacidade de articular bem as ideias tanto oralmente quanto por escrito é uma competência necessária. Quando o ensino valoriza apenas uma dessas dimensões, ele pode acabar criando lacunas no desenvolvimento linguístico dos alunos, dificultando sua adaptação às diversas discussões comunicativas da sociedade contemporânea. Um ensino equilibrado entre oralidade e escrita contribui para um aprendizado mais inclusivo e contextualizado. Muitas vezes, estudantes com dificuldades na escrita podem ter um bom desempenho na oralidade, e essa habilidade pode ser utilizada como um ponto de partida para fortalecer sua produção escrita. Dessa forma, estratégias pedagógicas que integram ambas as modalidades, como debates, apresentações orais, escrita colaborativa e produção de textos a partir de relatos orais, podem ser eficazes na promoção de um aprendizado mais significativo e acessível a todos.

Parte inferior do formulário

No Ensino Fundamental I, a BNCC preconiza o desenvolvimento integrado da linguagem oral e escrita, mas a prática pedagógica ainda enfrenta desafios para colocar essa proposta em prática. Autores como Vygotsky, Bakhtin, Ferreiro e Teberosky enfatizam a importância da oralidade como base para o desenvolvimento da escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de desenvolver nos alunos habilidades de comunicação oral e escrita de forma integrada. No entanto, a prática pedagógica ainda enfrenta desafios para colocar essa proposta em prática.

Uma proposta prática apresentada por Schneuwly e Dolz (2004) é o trabalho com gêneros discursivos, que permite oralidade articular e

escrita em atividades como a produção de relatos orais e sua posterior transcrição e análise. Esse método favorece a compreensão das diferenças e semelhanças entre as modalidades, proporcionando aos alunos uma visão mais ampla da linguagem como um todo.

Na prática, temos diversas estratégias pedagógicas que conectam o discurso oral à produção escrita como por exemplo a contação e relato de histórias, onde os alunos podem ouvir uma história contada pelo professor e, em seguida, recontá-la oralmente com suas próprias palavras. Depois, eles podem ser incentivados a registrar a história por escrito, primeiro de forma livre e, posteriormente, com orientações para aprimorar a organização textual. Essa abordagem ajuda a desenvolver uma estrutura narrativa e ampliar o repertório linguístico. A produção de textos a partir de relatos orais onde os alunos podem compartilhar oralmente experiências pessoais, como um passeio ou uma lembrança especial é uma atividade rica, no qual o professor pode registrar palavras-chave no quadro para auxiliar a organização das ideias e em seguida, os alunos transformam esse relato oral em um texto escrito, revisando e organizando melhor a narrativa.

Realizar debates e rodas de conversa seguidas de produção escrita, discutindo um tema em grupo, é uma forma de dar a oportunidade aos alunos de organizar seus pensamentos, ouvir diferentes opiniões e reflexões sobre o assunto. Depois do debate, eles podem escrever um texto argumentativo, utilizando as ideias debatidas para estruturar melhor seus argumentos. O ditado interativo e escrito compartilhado onde os alunos podem narrar frases ou pequenos textos que o professor escreve no quadro, estimulando a percepção da passagem da fala para a escrita é outra forma de explorar a oralidade com os alunos. Em atividades de escrita compartilhada, o professor pode registrar as ideias que os alunos falam, mostrando como transformar uma estrutura oral em uma escrita coesa.

Os alunos podem ainda criar pequenas peças teatrais ou diálogos, apresentando-os oralmente antes de registrá-los por escrito na forma de roteiro ou narrativa, pois esta atividade reforçará a relação entre o discurso falado e a sua organização textual, ou também explorar a gravação e transcrição, onde o professor deverá pedir aos alunos que gravem um áudio contando uma história ou explicando algo. Depois, eles transcreveram o que disseram e ajustaram a linguagem para a norma escrita, aprendendo a diferenciar os registros orais e escritos.

Essas estratégias tornam o processo de escrita mais acessível e significativo, pois partem de um conhecimento já consolidado pelos alunos: a oralidade. Além disso, ajuda a reduzir o medo da escrita, tornando-a um processo mais natural e prazeroso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

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

Koch, I., & Elias, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto. 2019

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. Gêneros orais e escritos na escola. 3. ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 [2004]. p. 61-78.

A importância do Desenho na Infância: Expressão, Imaginação e Desenvolvimento

Rita Marília Gobetti Golinelli

O desenho sempre fez parte da história das civilizações. Começando com os desenhos nas cavernas e rochas, as pinturas rupestres expressavam as vivências e o cotidiano vivido pelos homens primitivos, passando pelos desenhos nos templos sagrados dos povos antigos, os desenhos de rotas de terras e mapas das grandes navegações, os retratos de famílias, os desenhos e pinturas artísticas, chegando até os desenhos digitais de hoje em dia.

Desenhar é uma das primeiras formas de expressão na infância. Desde muito pequenas as crianças costumam se interessar pelos riscadores, transformando essa atividade em uma divertida brincadeira. O desenho livre, atividade muito corriqueira na rotina da Educação Infantil é uma forma da criança representar o mundo a sua volta, a partir de elementos de sua vida e de elementos inventados através da imaginação.

Para Monteiro (2013) o desenho é uma linguagem, assim como a fala, pois nele a criança expressa aquilo que queria falar. Segundo a mesma autora (2013, p. 69)

Os desenhos são imagens produzidas pelas crianças que carregam artefatos e códigos culturais e sociais. É na relação entre a produção, a representação e a imagem que acontecerá o processo de significação da mesma. Como destacam os teóricos da sociologia da infância, as crianças não são passivas. Ao contrário, em suas ações cotidianas, ressignificam as informações que recebem do repertório cultural dos adultos.

Antes mesmo da criança conseguir se expressar através da oralidade e da escrita, ela já realiza desenhos, mesmo que sejam garatuhas, traçados abstratos e rabiscos desordenados. Na medida em que ela vai crescendo, seu desenho vai se transformando e alcançando novos formatos, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e de suas necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas (DERDYK, 1994, p. 52).

Ainda de acordo com Derdyk (1994) o desenho infantil não se configura como uma cópia ou uma reprodução mecânica de algo que já existe, mas sim uma interpretação e uma construção que mobiliza processos criativos na criança. Em relação ao fazer artístico infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998)

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (RCNEI, 1998, p. 89).

Na fase das garatujas, as crianças fazem movimentos psicomotores com os riscadores, em uma tentativa de significação. Essa atividade, além do seu aspecto lúdico, é uma tentativa da criança de se comunicar e expressar desejos, sentimentos e emoções, promove o aprimoramento da coordenação motora fina e é essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Com o passar do tempo e com os devidos estímulos, a garatuja “vai se modificando, conquistando novos movimentos, que de longitudinais vão se arredondando, tornando-se circulares, enovelando-se, espiralando-se”. (MOREIRA, 1984, p. 30).

É muito importante que o professor de Educação Infantil tenha consciência da importância das garatujas no desenvolvimento infantil e estimule as crianças pequenas a desenharem, apresentando diferentes superfícies e riscadores, promovendo o interesse nas crianças na atividade.

A garatuja não é simplesmente uma atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás desta aparente “inutilidade” contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação. Existem pesquisas a respeito dos tipos possíveis de garatuja já realizados por milhares de crianças, imprimindo uma qualidade científica e normativa à nossa conduta ao olharmos estes infindáveis traços caóticos no papel (DERDYK, 1994, p. 52).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca os desenhos como experiências que “contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.” (BRASIL, 2017, p.41).

Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados para bebês de zero a 1 ano e 6 meses já constam as habilidades “Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas” e “Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita”. Para crianças de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses, constam os objetivos “Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros” e “Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos”. Já para as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, a BNCC estabelece as habilidades “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” e “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”.

À medida que a criança vai crescendo, seus desenhos vão se complexificando, ganhando formas, se aproximando mais da representação da realidade. É muito importante que a escola apresente diferentes imagens, obras de arte como pinturas de diferentes estilos, fotografias, colagens, entre outras, para que as crianças enriqueçam seus repertórios imagéticos.

Muitas vezes, na medida em que a criança cresce e começa o processo de alfabetização, o desenho vai se tornando mais raro, acontecendo somente nas sobras de tempo, o que é um grave problema, pois ele é extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem, e na construção do pensamento visual.

Concluimos, com base nos estudos acima citados e nos documentos normativos, que reconhecer o desenho como uma linguagem e oferecer estímulos adequados para cada etapa do desenvolvimento é essencial para desenvolver a criatividade, a expressão, a coordenação motora fina, o senso estético, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, reforçamos sobre a importância de oferecer momentos de desenhos livres e dirigidos para as crianças no Ensino Fundamental, pois essa atividade, além de ser uma importante forma de expressão, pode colaborar com a aprendizagem da escrita, enriquecer o repertório visual, contribuindo com todas as áreas do conhecimento, inclusive em relação ao desenvolvimento socioemocional, pois as crianças aprendem a expressarem suas emoções, sentimentos e experiências por meio da linguagem gráfica.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil. — São Paulo: Scipione, 1994.
- MOREIRA, Ana Angélica. O espaço do desenho: a educação do educador. - São Paulo: Loyola, 1984
- MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

O Papel Social da Escola e sua Influência na Alimentação Infantil

Renata Aparecida Macedo Ferreira

A alimentação desempenha um papel crucial no desenvolvimento saudável do ser humano, especialmente na infância. O desequilíbrio nutricional — seja por deficiência ou excesso de nutrientes — pode comprometer significativamente a saúde, ocasionando problemas como desnutrição, obesidade e outras doenças associadas. Esses fatores influenciam diretamente o desempenho escolar, uma vez que a má alimentação está relacionada à falta de disposição, baixo rendimento e dificuldade de aprendizagem. De acordo com Oliveira, Cavalcanti e Assis (2012), crianças, jovens e adultos necessitam de uma alimentação adequada e em quantidade suficiente para realizar suas atividades escolares de forma satisfatória, o que impacta positivamente na motivação para aprender. Nesse contexto, a Educação Infantil surge como um ambiente propício para promover vivências que vão além do ensino formal, contemplando o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Dentre esses aspectos, a construção da identidade merece destaque, pois reconhecendo-se como sujeitos singulares, com emoções, preferências e histórias próprias, as crianças fortalecem sua autoestima e se preparam para interações sociais mais conscientes e significativas.

A primeira infância, período que vai desde o nascimento até os seis anos de idade, é considerada uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano porque envolve tanto o desenvolvimento físico, cognitivo como emocional e social da criança. Nesse período, a alimentação exerce um papel fundamental, pois é responsável por fornecer os nutrientes necessários por exemplo para o cérebro em formação que terá impacto direto no aprendizado da criança bem como para o crescimento saudável e a formação de hábitos alimentares que podem perdurar por toda a vida. É muito importante lembrar que nos primeiros anos, o corpo e o cérebro da criança se desenvolvem em um ritmo mais acelerado. Considerados nutrientes essenciais, vitaminas tais como A, B, C, D, ferro, zinco, cálcio, os ácidos graxos ômega-3 além de proteínas entre outros precisam fazer parte da alimentação para criação

e o fortalecimento dos ossos, músculos e do sistema imunológico, além de estarem diretamente relacionados à função cognitiva, memória e aprendizado. Uma criança que apresente deficiência nutricional nessa fase pode ter problemas como desnutrição, atraso no crescimento, e ainda desenvolver dificuldades escolares futuras no que diz respeito ao aprendizado sem falar no aumento do risco de doenças crônicas como obesidade, diabetes e hipertensão.

Diante do desafio de se ter uma alimentação saudável, observamos questões que merecem atenção, como por exemplo, a necessidade de diversidade dos alimentos como, frutas, verduras, legumes, grãos integrais e proteínas de qualidade, que certamente contribui para a formação de um paladar mais equilibrado e uma relação positiva com os alimentos. Nesta questão é importante que os adultos ao redor da criança, especialmente os pais e cuidadores sejam exemplos de bons hábitos alimentares evitando o consumo excessivo de ultraprocessados, açúcar e sal, que podem comprometer a saúde da criança e influenciar negativamente suas escolhas futuras. Segundo Motta e Teixeira, 2012, p. 366:

As questões alimentares devem ser tratadas a partir de suas múltiplas dimensões e assumimos a escola como um espaço estratégico não só para fomentar as discussões necessárias à prevenção e ao controle de doenças geradas na infância (diabetes, hipertensão, obesidade), como também para contribuir no atendimento crítico das implicações das culturas de consumo alimentar para a relação homem-ambiente.

Neste contexto a escola precisa se atentar em oferecer alimentos e refeições nutritivas que incluam frutas, verduras e legumes, pouca gordura e uso equilibrado de sal e açúcar, o que influencia diretamente para hábitos saudáveis. É importante que professores e educadores envolvam as crianças em projetos, ainda que lúdicos, que mostrem a importância de escolher alimentos adequados e que deem à criança a oportunidade de conhecer variedades de frutas, verduras e legumes e que podem se adequar ao paladar de cada um. E junto da alimentação saudável, manter-se hidratado faz parte de um processo para um crescimento forte. Um exemplo de atividade lúdica é a leitura de obras que envolvam o tema e exploração de atividades explorando os conteúdos da história como O livro *O Sanduíche da Maricota*, de Avelino Guedes. Maricota é uma galinha que prepara seu sanduíche com seus alimentos preferidos, porém antes de começar a comer vários de seus amigos chegam e cada um dá uma sugestão de como ficaria melhor o sanduíche. Uma história cheia de rimas e ilustrações que farão a criança

usar sua imaginação de até estimular a experimentar novos sabores. A história é divertida e educativa, explorando a criatividade e o trabalho em equipe. Atividades com esta, de contação de histórias, também é incentivada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) dentro do Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

A alimentação adequada na primeira infância é tanto uma questão de nutrição como de investimento no futuro. Uma dieta equilibrada nessa fase promove saúde, bem-estar e melhores oportunidades de desenvolvimento. Promover a alimentação saudável na Educação Infantil é uma ação essencial para a formação de hábitos saudáveis que impactam toda a vida ajudam do desenvolvimento integral da criança. De acordo com a BNCC (2017), é fundamental que a criança “demonstre atitudes de cuidado com o próprio bem-estar e com o do outro”, o que inclui aprender e reconhecer a importância de uma alimentação equilibrada no cotidiano. Por meio de atividades interativas, contação de histórias, oficinas culinárias e ainda conversas francas com as famílias, a alimentação pode ser trabalhada de forma transversal, contribuindo para uma educação mais completa e significativa. Assim, ao investir na formação de hábitos alimentares saudáveis ainda na infância, promovemos não apenas saúde, mas também cidadania e qualidade de vida. A escola tem um papel fundamental nesse processo, oferecendo experiências significativas que incentivem escolhas conscientes e equilibradas desde os primeiros anos. Ao abordar o tema de forma lúdica, interdisciplinar e afetiva, respeitando o contexto das crianças, respeitando seus gostos e não impondo nada que a criança não queira na questão alimentar e sim dando para ela a oportunidade de livre vontade de poder conhecer seus gostos e assim contribuir não apenas para a saúde física, mas também para o desenvolvimento integral e para a construção de uma cultura alimentar mais responsável e sustentável.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- GUEDES, Avelino. **O sanduíche da Maricota**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- OLIVEIRA, Josefa Cristiane Ferreira de; CAVALCANTI, Glória Maria Duarte; ASSIS, Anamélia Sales. A INFLUÊNCIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NOS HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS DAS CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS. In: VI COLOQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”. 2012, São Cristóvão – SE. **Anais...** : Cd Room, 2012. p. 1 – 16.
- MOTTA, Micheline Barbosa da; TEIXEIRA, Francimar Martins. Educação alimentar na escola por uma abordagem integradora nas aulas de ciências. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 359-379, jul. /dez. 2012. DOI 10.5216/ia.v37i2.14644.

A Conexão Perdida: A Importância de Reconectar as Crianças à Natureza

Andréa Cristina Lombardo

Atualmente temos vivenciado uma crescente desconexão das crianças com a natureza, reflexo de motivos diversos, como a crescente urbanização das cidades, a insegurança nos espaços públicos, a falta de tempo de qualidade das famílias, o enclausuramento das crianças nos ambientes escolares e domésticos e a preferência por eletrônicos.

O Artigo 225, § 1º, IV da Constituição Brasileira, expressa que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida sadia, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. A BNCC – Base Nacional Comum Curricular destaca um trecho do Caderno de Educação em Direitos Humanos, que afirma que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomenda que desencoraje, evite e até proíbe a exposição de crianças menores de dois anos às telas, e que se limite o tempo de tela ao máximo de uma hora por dia, sempre com supervisão de um adulto, para crianças entre dois e cinco anos. Para a SBP, o uso indiscriminado de telas pelas crianças pode afetar a saúde física e mental delas em diversos aspectos, desencadeando dificuldades de socialização, dependência, irritabilidade, ansiedade, depressão, transtornos do sono e de alimentação, sedentarismo, transtornos de imagens, comportamentos autodestrutivos, problemas visuais, posturais e auditivos, entre outros.

Em outro documento da SBP, o Manual de Orientação sobre os Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes, a organização reflete sobre o distanciamento da natureza, a redução de áreas naturais, a poluição, o aumento dos carros nas vias, a falta de segurança e de espaços públicos ao ar livre de qualidade

como alguns dos efeitos da urbanização que distanciam as crianças, os jovens e os adultos da natureza.

É importante situar essa problemática dentro de um recorte de racial e social, já que os impactos desse confinamento são mais graves nos bairros de alta vulnerabilidade social. Enquanto muitas crianças possuem uma maior liberdade e contato com parques arborizados e seguros dentro de condomínios fechados, outras que vivem em bairros super habitados sofrem com a insegurança pública e com o sucateamento dos espaços públicos.

As pesquisas corroboram o que pode ser afirmado por simples observação: nos últimos 50 anos, mudanças sociais e econômicas em nosso país vêm restringindo o acesso das pessoas - adultos, jovens e crianças - aos espaços urbanos. A rua, outrora lugar de socialização e lazer, tornou-se via de circulação de veículos e lugar de perigo, sobretudo para as crianças e adolescentes. (SBP, 2019, p.3)

Além desses fatores, a dinâmica das famílias está cada vez mais corrida, o que limita significativamente o tempo de qualidade dedicado a atividades de lazer em que a criança possa correr e brincar ao ar livre sob a supervisão dos adultos. A SBP traz um dado alarmante sobre a cidade de São Paulo que evidencia esse movimento:

(...) a cidade de São Paulo, por exemplo, dispõe de 2,6 m² de área verde por habitante, enquanto a Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda 12 m² de área verde por habitante. (SBP, 2019 p.2)

Diante desse cenário de falta de tempo e de distanciamento das crianças e jovens da natureza, se revela um fenômeno preocupante que citamos anteriormente, a que o SBP chama de intoxicação digital. As crianças e adolescentes passam boa parte do tempo submetidas às telas, expostas a conteúdos e publicidades inadequadas para a maturação que se encontram e sofrendo impactos relevantes em sua saúde mental e física.

É urgente que se reflita, principalmente no âmbito educacional, sobre a importância do papel da escola nesse fenômeno, afinal tendo reconhecido o problema, é preciso criar ações e intervenções práticas

que permitam que as crianças estabeleçam conexões reais e profundas com a natureza, pelo menos no tempo em que permanecem na escola.

Brincar na areia, subir em árvores, construir cabanas e encontrar os amigos ao ar livre são experiências importantes que permitem estabelecer conexões positivas com a vida e com o outro. Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de muitas crianças e adolescentes que hoje passam a maior parte do seu tempo em instituições escolares. (SBP, 2019, p.3)

Existem diversas pesquisas que fazem esse paralelo entre o brincar na natureza com o desenvolvimento integral das crianças e os impactos negativos dessa privação. Um conceito que tem se popularizado é o conceito de Transtorno do Déficit de Natureza, cunhado pelo jornalista Richard Louv. O nome, apesar de parecer, não diz respeito a um transtorno ou diagnóstico médico, mas levanta uma reflexão sobre a gravidade do problema e as possibilidades de remediá-lo.

O autor traz em sua obra uma profunda discussão a respeito do tema, e levanta um outro aspecto que também é muito importante, a saúde e as condições do nosso planeta. Quando criamos seres humanos que não se relacionam corporal e afetivamente com a natureza, não produzimos neles a empatia e o cuidado com o meio ambiente. Com uma escrita bela e poética, Louv nos leva a refletir sobre a potência da natureza na vida de uma criança.

Ao contrário da televisão, a natureza não rouba o tempo; ele o amplifica. A natureza oferece cura para uma criança que vive em uma família ou vizinhança destrutiva. Serve como uma lousa em branco na qual a criança desenha e reinterpreta as fantasias da cultura. A natureza inspira a criatividade na criança ao exigir a visualização e o pleno uso dos sentidos. Se tiver uma chance, uma criança vai trazer a confusão do mundo para a floresta, lavá-la no riacho, revirá-la para ver o que vive do lado invisível dessa confusão. A natureza também pode assustar uma criança, e esse susto serve a um propósito. Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade: um lugar distante do mundo adulto, uma paz separada. (LOUV, 2016, p.22)

No final do livro, Richard Louv elenca cem ações que estão ao nosso alcance e que podem ser realizadas por educadores, profissionais

da saúde, pais, avós e outros responsáveis pelas crianças e que podem não solucionar o problema, mas favorecem a experimentação na natureza. Dentre essas ações, estão coisas simples como observar as nuvens, pisar em poças, fazer uma caminhada, colecionar miudezas como pedrinhas, fotografar a natureza, adotar uma árvore, ler ao ar livre, entre várias outras possibilidades que podem e devem ser oferecidas às crianças.

Diante do exposto, concluímos eu a desconexão com a natureza é um problema urgente, que impacta o desenvolvimento das crianças, a saúde física e mental e o vínculo afetivo com o meio ambiente. A escola, como um espaço privilegiado de aprendizado, deve priorizar essa reconexão das crianças com a natureza, promovendo ações sustentáveis e experiências simples como brincadeiras ao ar livre, plantio em hortas e jardins, exploração do ambiente, promovendo consciência ambiental e qualidade de vida, além de formar pessoas comprometidas com a preservação do nosso planeta.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

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

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

Sociedade Brasileira de Pediatria [Internet]. Rio de Janeiro: SBP; data desconhecida. Acessado em janeiro de 2025. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). Manual de Orientação: #menos telas #maissaúde. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf

Sociedade Brasileira de Pediatria [Internet]. Rio de Janeiro: SBP; [data desconhecida; acesso em janeiro de 2025]. Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf

Sociedade Brasileira de Pediatria [Internet]. Rio de Janeiro: SBP; [data desconhecida; acesso em janeiro de 2025]. Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen1.pdf

A Música na Educação Infantil: Vivências e Aprendizagens para o Desenvolvimento Infantil

Anna Isaura Ferreira Pedroso

Na vida da maior parte das pessoas a música sempre esteve presente. Nas animações que assistimos durante a infância, nas mais importantes festas de famílias, como celebrações de casamento e aniversários, nas celebrações religiosas e sobretudo no nosso cotidiano. Escutamos música para cozinhar, para relaxar, para dançar, quando estamos tristes ou felizes, a música embala diversos momentos da maioria das pessoas.

Muitas cantigas e canções populares são transmitidas de geração em geração, tornando-se parte da cultura e do folclore de um povo, refletindo valores, tradições, crenças e histórias. Essas canções são geralmente curtas, simples, de fácil memorização e acompanhadas de rimas. Quem não conhece Boi da Cara Preta, Se essa rua fosse minha ou Se eu fosse um peixinho? Esses são só alguns exemplos de cantigas folclóricas muito comuns que foram sendo transmitidas por gerações.

Na escola não seria diferente, a música também está presente nos momentos extraordinários, como formaturas, apresentações de fim de ano, apresentações de datas comemorativas como Dia das Mães e Dia dos Pais, e está presente no dia a dia, cantamos antes de ir para o lanche, cantamos antes da contação de histórias, cantamos para a criança relaxar e dormir, e outro hábito muito comum, principalmente nas escolas de Educação Infantil, são as rodas e brincadeiras cantadas.

O caráter lúdico da música lhe é inerente, as crianças historicamente, sempre se aproximam da música. Da canção de ninar e do chocalho ao primeiro CD pedido de presente, a vida da criança, em diferentes contextos sociais é marcada pela convivência com esta linguagem artística, talvez a mais presente na vida delas. (LOGUEIRA, 2000, p. 01 apud: OLIVEIRA, 2001, p.69.)

A Lei nº 11.769/2008, sancionada no dia 19 de agosto de 2008 pelo presidente Lula alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para tornar obrigatório o ensino de música na educação básica, mas não exclusivo do componente curricular das Artes. Essa lei, no entanto, deixa brechas para que os municípios decidam de que forma irão cumprir o estabelecido.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresenta como eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil as brincadeiras e interações, e organiza o currículo em cinco campos de experiências. O documento cita a música em dois campos: Corpos, gestos e movimentos e Traços, sons, cores e formas. No primeiro a música é contemplada a partir das sensações que exercem sobre o corpo e dos movimentos, gestos e olhares que ela potencializa, e o segundo diz respeito a autoria e a expressão artística, no sentido de produção de sons, canções, danças e senso estético.

Nas turmas de bebês e crianças muito pequenas, que corresponde a primeira etapa da educação básica e que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade as vivências musicais quase sempre são propostas pelas pedagogas que acompanham as crianças. De acordo com BRITO (2002) desde a fase intrauterina os bebês já convivem com diferentes sons provocados pelo corpo da mãe, incluindo a voz materna, que se torna uma referência afetiva para eles. Ao nascerem, na maioria das vezes já passam a vivenciar diversas experiências musicais, é comum que a mãe cante para o bebê dormir, no momento de amamentar, além dos momentos de festas, celebrações religiosas, sons da televisão, todas essas experiências acontecem antes mesmo da criança adentrar a escola.

Vivenciar música com bebês significa, pois, possibilitar, de forma lúdica, o seu contato com a música por meio do canto, da dança, tocando instrumentos e até mesmo ouvindo-a. Estas vivências proporcionam ao bebê momentos de intensas explorações, percepções e experimentações individuais e coletivas, necessárias ao seu desenvolvimento. (SOARES, 2008, p. 85)

Nas rodas cantadas citadas anteriormente, a professora se senta em círculo com as crianças e juntas, cantam diversas músicas do universo infantil. Elas podem utilizar recursos variados como fichinhas com imagens, ou deixar que cada criança escolha uma música, realizar

sorteio, entre outras estratégias que servem para tornar o momento mais lúdico e prazeroso.

Além das rodas cantadas, existem diversas brincadeiras musicadas que são bastante utilizadas na primeira etapa da Educação Básica, como cirandas, batata-quente, dança das cadeiras, corre-cutia etc.

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela metaforicamente “transforma-se em som” num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos” inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (SANTOS, 2005, p. 187)

Essas atividades que já fazem parte do cotidiano da maioria das crianças nas escolas de Educação Infantil não possuem como objetivo principal as habilidades trabalhadas na Educação Musical, porém elas estão presentes e sendo trabalhadas, mesmo que sem a intencionalidade pedagógica direcionada para tal.

Para além dessas vivências, existem as atividades que são realizadas intencionalmente, com objetivos variados, mas que remetem a Educação Musical, como criação de instrumentos musicais com materiais diversos, passeio em busca dos sons do ambiente e produção de sons com o próprio corpo.

Todas essas vivências com música promovem um aprendizado significativo por meio de um ambiente lúdico e acolhedor e contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil, nos aspectos cognitivo, motor, emocional, social, cultural e linguístico. A música estimula habilidades cognitivas importantes como a memória, a criatividade, a concentração e a imaginação, contribuem para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário, desenvolvem socialização, afetividade e sensibilidade, além de aspectos sensoriais como percepção sonora e motores por meio da dança, como a coordenação motora ampla e a consciência corporal.

Além de tudo isso, é possível trabalhar diferentes culturas por meio de ritmos, danças e canções de diferentes regiões do país e até de diversos lugares do mundo. Nas festas juninas, por exemplo, é possível explorar ritmos de todas as regiões brasileiras, do Norte ao

Sul do país. Para além das datas comemorativas, apresentar músicas de diferentes países para as crianças possibilita que elas conheçam diferentes manifestações culturais e aprendam a valorizar e respeitar as diferenças. A própria riqueza musical brasileira vem de fortes influências da música africana, ameríndia, europeia, entre outras.

Além das atividades e vivências já citadas, é importante possibilitar momentos de fruição, em que a criança aprecie a música, sem intencionalidade pedagógica, que aprenda a desfrutar do momento e vivenciar sensorial e emocionalmente o contato com essa criação artística.

Todas essas experiências podem ser oportunizadas pelas professoras de bebês e crianças pequenas, na Educação Infantil dentro e fora da sala de aula e são essenciais para o desenvolvimento integral dos pequenos, pois além aprimorarem suas habilidades cognitivas, motoras, emocionais, sociais e linguísticas, também permite que vivenciem diferentes culturas.

Referências

BRASIL, LDB nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://portal.gov.mec.br/arquivos/pdf/ldb/pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília/DF, 2010.

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

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, W. T. Música na educação infantil. V Educere e III Congresso Nacional da Área de Educação. 2005. In: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TC CI055.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

SOARES, C. V. S. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 79-88, set. 2008.

O Papel das Brincadeiras na Construção da Identidade Infantil Na Educação Infantil

Fabiola da Silva

Mais do que um simples passatempo, o ato de brincar é uma linguagem por meio da qual a criança recria a realidade, elabora suas vivências e expressa sentimentos e ideias. Na Educação Infantil, a brincadeira ocupa papel central no cotidiano das crianças. Ela é um processo de construção de sentidos e significados, que contribui diretamente para a formação da identidade infantil. Discutiremos aqui a importância do brincar como instrumento pedagógico na construção da identidade e do desenvolvimento integral da criança.

A brincadeira, ao ser compreendida como imitação transformada da realidade, representa uma forma singular de a criança interpretar e ressignificar suas vivências. Ao assumir papéis diversos — sejam eles familiares, profissionais ou imaginários — a criança realiza uma leitura própria do mundo, projetando sentimentos, desejos e compreensões sobre os contextos que a cercam. Assim, o brincar torna-se um meio de reorganizar o vivido, utilizando elementos simbólicos para representar experiências concretas.

Nesse processo, a criança não apenas repete, mas recria a realidade. A utilização de objetos substitutos e a imaginação evidenciam sua capacidade de transformar ações cotidianas em experiências lúdicas ricas em significados, permitindo que ela explore diferentes dimensões de sua identidade e amplie sua percepção de mundo. A compreensão da brincadeira como linguagem própria da infância tem raízes em diversos pensadores e educadores ao longo da história. Dentre eles, Friedrich Froebel se destaca por ter sido um dos primeiros a integrar o brincar de forma sistemática às práticas pedagógicas. Considerado o criador do conceito de “jardim de infância”, Froebel acreditava que a infância era uma fase especial do desenvolvimento humano, na qual o brincar ocupava papel essencial para a aprendizagem e a formação integral da criança.

Sua proposta pedagógica valorizava a atividade espontânea e criativa, utilizando jogos, músicas, cantigas e principalmente

objetos específicos — os chamados “dons” ou “presentes” — que foram desenvolvidos com o objetivo de estimular as percepções sensoriais, a coordenação motora e a organização do pensamento infantil. Esses materiais, longe de serem meros brinquedos, eram ferramentas educativas cuidadosamente elaboradas para promover o desenvolvimento intelectual e emocional da criança de forma integrada ao lúdico.

Froebel via a brincadeira como uma forma de expressão interior da criança, um caminho para que ela representasse e compreendesse o mundo ao seu redor. Nas palavras do autor:

A brincadeira da criança é a expressão mais pura e espiritual do ser humano nesse estágio, e, ao mesmo tempo, uma imagem e uma cópia da vida humana como um todo, da vida interior e secreta do ser humano em todas as suas relações” (FROEBEL, 1887, p. 55).

A pedagogia froebeliana, ao introduzir a brincadeira como eixo estruturante das práticas escolares, influenciou significativamente os primeiros jardins de infância no Brasil, no século XIX, contribuindo para o reconhecimento da importância do lúdico no processo educativo. Essa perspectiva, centrada na atividade livre e significativa, permanece atual, especialmente quando se reconhece que, ao brincar, a criança reorganiza o vivido, expressa sentimentos, elabora conhecimentos e constrói sentidos sobre si mesma e sobre o mundo.

Assim, a brincadeira deixa de ser vista como uma atividade secundária e passa a ocupar lugar de destaque no cotidiano da Educação Infantil, sendo valorizada como prática cultural, meio de comunicação e experiência que favorece a construção da identidade infantil.

O psicólogo suíço Jean Piaget, conhecido por sua teoria do desenvolvimento cognitivo, atribuiu à brincadeira um papel central no processo de construção do conhecimento. Para o autor, brincar não é apenas uma forma de lazer, mas uma atividade que reflete o estágio de desenvolvimento da criança e contribui ativamente para sua aprendizagem e estruturação mental.

Piaget identificou diferentes tipos de brincadeiras que correspondem aos estágios do desenvolvimento cognitivo: o jogo de exercício (presente no estágio sensório-motor), o jogo simbólico

(característico do estágio pré-operatório) e o jogo de regras (mais frequente no estágio das operações concretas). Segundo ele, a brincadeira simbólica (aquela em que a criança representa situações do cotidiano por meio da imaginação) é especialmente importante, pois nela a criança reorganiza suas experiências internas e externas, exercitando sua capacidade de assimilação da realidade.

Nesse sentido, a brincadeira é vista como uma forma privilegiada de expressão e elaboração das vivências infantis. Como afirma Piaget (1971, p. 176), *“O jogo é o trabalho da criança, é sua maneira de compreender o mundo e agir sobre ele”*. A partir do brincar, a criança experimenta, erra, acerta, socializa-se e constrói noções importantes como causalidade, tempo, espaço e relações sociais.

Ao lado de Froebel, que trouxe uma concepção educativa centrada na liberdade e na criatividade, Piaget oferece uma visão mais sistemática e científica do papel da brincadeira no desenvolvimento cognitivo. Ambos, cada um a seu modo, contribuíram para consolidar o entendimento de que o brincar é uma prática indispensável na infância, não apenas como expressão da cultura infantil, mas como eixo estruturante de aprendizagens significativas.

Dessa forma, ao compreendermos a brincadeira como linguagem e construção de sentido, reconhecemos que ela é, acima de tudo, um espaço de investigação, de expressão do pensamento e das emoções, e de vivência das múltiplas dimensões do ser criança. O papel do educador, então, deve ser o de observador atento, mediador sensível e organizador de experiências ricas e desafiadoras, que permitam à criança desenvolver-se de maneira plena por meio do lúdico.

A atuação do professor na Educação Infantil exige sensibilidade, escuta atenta e planejamento intencional e conhecimento das teorias para colovar em prática. Embora o brincar deva manter sua espontaneidade, é papel do educador criar condições para que ele ocorra de forma significativa, planejando o espaço, os materiais e as propostas de modo a estimular a imaginação, a cooperação e a autonomia.

O educador precisa compreender que suas escolhas (de brinquedos, espaços, materiais e formas de mediação) refletem concepções sobre a infância e impactam diretamente o desenvolvimento da criança. O brincar não deve ser dirigido a ponto de limitar a

criatividade, tampouco negligenciado como uma atividade meramente recreativa.

Estar presente durante a brincadeira não significa apenas observar, mas participar, compreender e intervir quando necessário, sempre respeitando os tempos e interesses das crianças. A brincadeira, nesse contexto, torna-se espaço de observação pedagógica, permitindo ao educador identificar potencialidades, dificuldades e necessidades específicas de cada criança.

Para que as experiências lúdicas contribuam efetivamente para o desenvolvimento infantil, é necessário que o brincar esteja inserido em um planejamento pedagógico coerente, que considere a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. A intencionalidade do educador ao propor ambientes e situações de brincadeira é o que transforma o brincar em uma ferramenta educativa potente.

Planejar para o brincar envolve pensar em espaços acessíveis, materiais diversos, contextos que favoreçam a cooperação, a resolução de conflitos e o desenvolvimento da linguagem e da expressão corporal. Implica também em reconhecer o valor cultural dos brinquedos e das brincadeiras, integrando o repertório lúdico das famílias e da comunidade escolar à prática pedagógica.

Considerações Finais

A presente reflexão evidenciou a importância da brincadeira como linguagem fundamental da infância e como prática essencial no processo de constituição da identidade infantil. Ao compreender o brincar como uma forma de expressão das experiências vividas, permeada pela imaginação e pelas emoções, reconhece-se que ele ocupa um lugar central no desenvolvimento integral da criança, tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo, social e cultural.

Ressaltamos o papel essencial do professor na mediação e no planejamento das atividades lúdicas, garantindo espaços e tempos adequados para que a brincadeira aconteça de forma espontânea, significativa e respeitosa às diferenças. Cabe ao educador não apenas permitir que as crianças brinquem, mas observar, escutar, planejar e intervir com intencionalidade educativa, sem que isso comprometa a liberdade e a autenticidade da experiência lúdica.

Vimos portanto a importância da inclusão, da diversidade e da parceria entre escola e família na construção de uma cultura de

valorização do brincar. As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir o direito da criança à brincadeira, promovendo ambientes acolhedores, interações positivas e respeito às múltiplas expressões da infância.

Conclui-se, que a brincadeira não deve ser vista como um tempo ocioso ou meramente recreativo, mas como eixo estruturante das práticas educativas voltadas à infância. Investir no brincar é investir na formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e plenamente desenvolvidos.

Referências

- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.** *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.** *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BUJES, M. I. E. **Infância, cultura e educação: por uma pedagogia da diferença.** In: KRAMER, Sonia (org.). *Retratos do cotidiano: pensando a infância, a educação e a formação de educadores*. São Paulo: Ática, 2004. p. 207-222.
- FORTUNA, T. **Brinquedo, brincadeira e educação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.
- KONRATH, R. Dilly; S., Cláudia. **O papel das brincadeiras na construção da identidade da criança na Educação Infantil.** Revista Conhecimento Online, Novo Hamburgo, ano 11, v. 2, p. 51-54, mai./ago. 2019. ISSN: 2176-8501.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- REDIN, E. **Planejamento participativo: entre o pensar e o fazer.** Petrópolis: Vozes, 2012.
- ROSEMBERG, F.; FRAGOSO, R. **Friedrich Froebel e o jardim de infância.** In: ARCE, Alessandra (org.). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. Campinas: Papirus, 2005. p. 113-132.

Gênero e Sexualidade no Contexto Escolar: Entre Silêncios e Possibilidades

Ronise Bottacim Caspani Barboza

As escolas contemporâneas, longe de serem os lugares da homogeneidade cultural, são marcadas pelo encontro e conflito de diferentes grupos. As diferenças são frutos não apenas das desigualdades sociais, já que encontramos mais diferenças do que as divisões entre as classes sociais. A origem cultural pode ser um dos exemplos: uma criança filha de imigrantes bolivianos, que em casa fala espanhol e preserva costumes indígenas andinos, terá uma vivência muito distinta daquela de um colega nascido no Brasil em uma família que valoriza tradições rurais do interior nordestino, por exemplo. Ambas ainda conviverão com crianças cujas famílias têm referências culturais marcadamente urbanas e globalizadas, moldadas por influências da mídia digital e da cultura pop. Essa multiplicidade de trajetórias, se não for acolhida com sensibilidade e respeito, pode dar margem a preconceitos e exclusões no ambiente escolar. “A escola se configura como um espaço privilegiado para a manifestação da diversidade sociocultural, onde diferentes universos de significado se encontram e interagem” (Canen & Moreira, 2001, p. 31).

A educação contemporânea enfrenta, assim, um grande desafio: garantir que a diversidade presente nas escolas seja respeitada, valorizada e compreendida como parte essencial do processo formativo. As diferenças de gênero, sexualidade, etnia e cultura, embora cada vez mais presentes nas discussões pedagógicas, ainda são, muitas vezes, invisibilizadas no cotidiano escolar. Essa negligência gera exclusões silenciosas, impactando diretamente a aprendizagem, o bem-estar e a construção da identidade de crianças e adolescentes. Para Sacristán (2002) “Ignorar as diferenças no contexto escolar é perpetuar desigualdades e limitar o potencial de desenvolvimento integral dos estudantes” (Sacristán, 2002, p. 102).

Uma questão que ainda paira sobre o ambiente educacional é se meninos e meninas realmente possuem as mesmas oportunidades e incentivos em relação aos estudos. A resposta, infelizmente, ainda

está longe de ser afirmativa. Estereótipos de gênero e expectativas sociais distintas continuam a condicionar comportamentos, interesses e até mesmo o desempenho escolar. Além disso, estudantes que fogem ao padrão heteronormativo ou pertencem a grupos étnicos e culturais minorizados frequentemente enfrentam discriminação velada ou explícita, tanto por parte de colegas quanto de profissionais da educação, o que evidencia a urgência de uma prática pedagógica mais sensível e preparada.

A escola, como espaço de formação humana e cidadã, deve promover o respeito à diversidade e combater qualquer forma de exclusão. No entanto, o que se observa é uma lacuna entre o discurso institucional e a prática cotidiana. Para transformar essa realidade, é fundamental que os docentes tenham acesso a formações continuadas que os auxiliem a compreender as múltiplas identidades presentes em sala de aula e a lidar com elas de forma ética, inclusiva e crítica. Como afirma Guacira Lopes Louro, “educar é também construir significados sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos” — ou seja, ensinar é, inevitavelmente, um ato político e cultural.

É preciso compreender que o reconhecimento da diversidade não deve se limitar a eventos pontuais ou datas comemorativas, mas precisa ser incorporado ao currículo e à cultura escolar como um todo. Segundo bell hooks, “a educação como prática da liberdade é um ato de coragem e esperança”, e é exatamente essa coragem que se espera de educadores comprometidos com uma escola mais justa e equitativa.

Assim, refletir sobre gênero, etnia, cultura e sexualidade no contexto escolar não é apenas uma questão de justiça social, mas uma necessidade pedagógica. A valorização das diferenças deve se transformar em ação concreta, promovendo um ambiente onde todos os sujeitos tenham voz, visibilidade e oportunidades reais de aprendizagem e crescimento. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente democrática, que forme indivíduos críticos, empáticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Diante dos desafios enfrentados pela educação contemporânea, torna-se cada vez mais evidente a urgência de abordar de forma crítica e sensível as questões relacionadas a gênero e sexualidade no contexto escolar. Esses temas, embora muitas vezes invisibilizados ou tratados com resistência, estão presentes nas mais diversas dimensões

do cotidiano educacional, influenciando relações, comportamentos e processos de aprendizagem.

Gênero e sexualidade não se limitam a aspectos biológicos ou individuais, mas refletem construções sociais, culturais e históricas que moldam as identidades e os modos de ser dos sujeitos. Quando essas questões são negligenciadas ou tratadas de forma estigmatizante, a escola corre o risco de se tornar um espaço de reprodução de desigualdades e exclusões. Ao contrário, quando acolhe a diversidade e promove o respeito às múltiplas formas de existência, a escola cumpre seu papel de instituição formadora de cidadãos críticos, empáticos e conscientes.

Nesse sentido, refletir e agir pedagogicamente sobre as manifestações de preconceito, discriminação e violência simbólica que se manifestam em sala de aula é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente democrática. Promover o reconhecimento da pluralidade de identidades e vivências é não apenas um dever ético, mas uma necessidade urgente diante da complexidade do mundo em que vivemos.

Somente com coragem, sensibilidade e compromisso com a justiça social será possível transformar a escola em um espaço de acolhimento, liberdade e formação plena para todos os sujeitos, independentemente de seu gênero, sexualidade, origem ou cultura. Como orienta a Base Nacional Comum Curricular, é papel da escola “valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, reconhecendo suas identidades, diferenças, direitos e necessidades” (BRASIL, 2018, p. 9), promovendo, assim, uma educação que respeite e celebre a pluralidade existente na sociedade.

Refrências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CANEN, A., & MOREIRA, A. F. B. **Ênfases e omissões no currículo**. In: A. F. B. Moreira & M. R. C. Silva (Orgs.), **Currículo, cultura e sociedade** (pp. 11-39). Cortez. 2001

REVISTA DEBATES INSUBMISSOS. **Gênero e sexualidade na escola: reflexões necessárias**. Caruaru, PE: Universidade Federal de Pernambuco, v. 1, n. 3, p. 185, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**. Artmed. 2002.

A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Contribuições da BNCC para um Percurso Contínuo

Adriele Helena Beli

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa uma das fases mais significativas na trajetória escolar das crianças. Muito além da mudança de espaço físico ou de rotina, ela implica transformações nos modos de ensinar, aprender e se relacionar. A BNCC, ao estabelecer diretrizes para todas as etapas da Educação Básica, propõe princípios para que essa passagem ocorra de forma respeitosa, contínua e coerente com os direitos e necessidades da infância. Diante disso, este artigo investiga as contribuições da BNCC para um percurso contínuo entre essas etapas, refletindo sobre os desafios e possibilidades na prática pedagógica.

A Educação Infantil constitui a base da formação humana, sendo reconhecida como um espaço de cuidado, educação e desenvolvimento integral da criança. Segundo Oliveira (2012), essa etapa deve priorizar o brincar, a interação e a escuta como eixos estruturantes da prática pedagógica, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e cultural. Por sua vez, o Ensino Fundamental, especialmente nos primeiros anos, é comumente marcado por práticas escolares mais sistemáticas, com foco no ensino das disciplinas formais.

Essa diferença entre as duas etapas pode gerar uma ruptura significativa no processo de aprendizagem, caso não haja articulação entre as práticas pedagógicas. Como afirma Kramer (2003), “a transição, quando feita de forma abrupta, pode desconsiderar os modos próprios de aprender das crianças e seus tempos de desenvolvimento, provocando estranhamento, insegurança e até rejeição ao ambiente escolar”.

A pressão por resultados e a cultura da escolarização precoce têm contribuído para a antecipação de conteúdos no último ano da Educação Infantil, em desacordo com os princípios da BNCC e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). É necessário,

portanto, que essa transição ocorra com planejamento e respeito ao percurso formativo da criança, promovendo continuidade, e não ruptura.

A BNCC como articuladora da transição

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, traz uma proposta de continuidade pedagógica entre todas as etapas da Educação Básica, reconhecendo a criança como sujeito ativo do processo educativo. A BNCC afirma que a Educação Infantil deve assegurar os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, enquanto o Ensino Fundamental deve consolidar e ampliar as experiências vividas na etapa anterior (BRASIL, 2017).

Segundo Campos et al. (2011), um dos maiores desafios da transição entre as etapas está em evitar a “descontinuidade brusca das práticas pedagógicas e da organização curricular”, respeitando os processos de construção do conhecimento já iniciados. A BNCC propõe que o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental mantenham práticas que respeitem o tempo da infância, com metodologias que valorizem a ludicidade, a investigação e a participação.

De acordo com Corsino (2011), “a transição deve ser compreendida como um processo que envolve a construção de pontes entre culturas pedagógicas distintas, sem subordinação de uma à outra”. A BNCC contribui nesse sentido ao propor a articulação dos campos de experiência da Educação Infantil com os componentes curriculares do Ensino Fundamental, evidenciando que a aprendizagem deve ser contínua e contextualizada, e não compartimentada.

O papel do professor é central na efetivação de uma transição escolar respeitosa e eficaz. A BNCC propõe que a prática docente seja pautada pela escuta sensível, pela mediação significativa e pela valorização das experiências infantis. Para Oliveira (2012), o professor deve atuar como pesquisador do cotidiano, sensível às necessidades de cada criança e capaz de construir ambientes que favoreçam a curiosidade e a autonomia.

A transição entre as etapas exige um planejamento conjunto entre professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como defende Barbosa (2006), a articulação entre os profissionais das duas etapas é essencial para construir um percurso de aprendizagem contínuo, respeitando os processos subjetivos e cognitivos da criança.

Ainda, cabe ao professor desenvolver estratégias metodológicas que integrem diferentes linguagens – oral, corporal, musical, visual e escrita – e promovam situações de aprendizagem baseadas no brincar, explorar, conviver, participar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Como destaca Malaguzzi (1999), “o potencial das crianças deve ser explorado por meio de múltiplas linguagens”, e o professor é o responsável por criar contextos que ampliem essas possibilidades.

Em síntese, a formação continuada e a valorização do professor como agente transformador são condições fundamentais para que a transição entre as etapas não represente uma ruptura, mas uma ampliação significativa das experiências e aprendizagens da criança.

Embora a BNCC represente um avanço importante ao propor uma articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a implementação de suas diretrizes ainda encontra obstáculos nas realidades escolares. Entre os principais desafios estão a rigidez dos currículos nos anos iniciais, a ausência de diálogo entre professores das duas etapas e a cultura escolar centrada na antecipação de conteúdos, que muitas vezes negligencia os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Segundo Barbosa e Horn (2008), “a transição escolar é frequentemente marcada por um processo de escolarização precoce, que impõe à criança pequenas rotinas rígidas, práticas avaliativas e uma ênfase na alfabetização formal, desconsiderando seu tempo de ser criança”. Tal postura desrespeita o princípio da continuidade pedagógica defendido pela BNCC, que reconhece a importância do brincar e das múltiplas linguagens como formas legítimas de expressão e aprendizagem.

Outro entrave é a fragmentação institucional entre os segmentos de ensino. Muitos profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ainda não compartilham práticas, planejamentos e referenciais comuns. Essa falta de integração compromete a construção de um percurso educativo coeso. Como afirma Corsino (2011), “sem a escuta mútua e o planejamento colaborativo, corre-se o risco de reforçar rupturas em vez de construir pontes”.

Entretanto, há possibilidades promissoras. Projetos interetapas, formações continuadas integradas, rodas de conversa com famílias e crianças, e adaptações graduais nos ambientes escolares são algumas estratégias que podem promover uma transição mais fluida e respeitosa.

Estudos como o de Moura (2018) destacam que “o sucesso da transição depende do envolvimento da escola como um todo, em especial da escuta atenta às vivências da criança e do respeito ao seu tempo”.

Portanto, ainda que a transição escolar represente um momento crítico, ela também pode ser uma oportunidade potente de ressignificação das práticas pedagógicas, desde que se fundamente em valores como o cuidado, o respeito à infância e o compromisso com o desenvolvimento integral da criança.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é mais do que uma passagem de etapa; é uma experiência que, se bem conduzida, pode fortalecer o vínculo da criança com a escola, potencializar suas aprendizagens e garantir o respeito ao seu desenvolvimento integral. A BNCC oferece diretrizes importantes para que esse processo aconteça de forma articulada, valorizando as vivências da infância e propondo uma continuidade entre os campos de experiência e os componentes curriculares.

Contudo, a realidade educacional ainda impõe desafios que vão desde a cultura da antecipação de conteúdos até a desarticulação entre os segmentos escolares. O caminho para uma transição bem-sucedida passa necessariamente pela formação dos professores, pela escuta ativa das crianças e das famílias, e pela construção coletiva de um currículo que respeite os princípios da infância.

Como destaca Oliveira (2012), “é preciso reconhecer que a criança pequena aprende de modos diferentes, e que sua passagem de uma etapa para outra deve ser marcada pelo acolhimento, pela ludicidade e pelo respeito ao seu tempo de ser criança”. A escola que valoriza esse processo de forma consciente e planejada contribui significativamente para o fortalecimento de trajetórias educativas mais humanas, democráticas e inclusivas.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Soares. **Organização do tempo, espaços e materiais: desafios para a pesquisa e a prática com crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 03 jun. 2025.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2017.
- CAMPOS, Maria Malta et al. **Educação Infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

CORSINO, Patrícia. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: desafios e possibilidades.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 123–138, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100009>.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade: o papel da Educação Infantil na formação de sujeitos.** In: KRAMER, Sonia (org.). *Por entre as pedras: arma e sonho na educação infantil.* 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 25–42.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999. p. 27–40.

MOURA, Maria Alice da Cruz. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a importância da continuidade pedagógica.** Campinas: Papirus, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Educação Inclusiva

Alice Rosa Eler Manchenho

A trajetória da educação inclusiva é marcada por avanços lentos e muitas vezes interrompidos ao longo da história. Foi a partir do século XVI que começaram a surgir os primeiros indícios de preocupação com a inclusão no campo educacional. No entanto, o acesso a essa educação ocorreu de forma bastante limitada e gradual. No século XIX, houve um retrocesso nos cuidados com a inclusão, refletindo a falta de políticas e de uma consciência social mais ampla sobre o tema. Já no século XX, as chamadas classes especiais começaram a ser implementadas nas escolas públicas, sinalizando um primeiro passo, ainda que segregador, em direção ao atendimento de alunos com necessidades específicas. Foi apenas na segunda metade da década de 1980 que se consolidou, de fato, a fase da educação inclusiva, pautada na ideia de garantir o direito de todos à convivência e à aprendizagem no ambiente escolar comum. Busca-se aqui refletir sobre esse percurso histórico e analisar os desafios e conquistas que envolvem a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva nos dias atuais. Atualmente, podemos observar duas correntes que compõem a educação inclusiva: a da “inclusão” e a da “inclusão total”, que trazem no seu bojo propostas diferentes sobre qual seria a melhor maneira de como educar as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

“A consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino”. (Bueno, 1999).

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre educação para todos e 1994, foi proclamada a Declaração de Salamanca que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” (UNESCO, 1994), passando a defender um único sistema educacional eficiente e de qualidade para todo estudante com ou sem necessidades especiais. Foi criada também a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Conforme Marina S. P. e Simone

C.F.M. (p.67), as principais diretrizes e princípios que constam nesta Declaração seriam:

1. Toda criança tem direito à educação, e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

2. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

3. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de considerar a vasta diversidade de tais características e necessidades, sendo que à escola regular, a qual deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

4. Escolas regulares com tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo de todo o sistema educacional.

Hoje, muitas mudanças já têm acontecido, documentos foram redigidos para amparar essa educação, mas ainda temos muitos problemas que precisam ser corrigidos pois, ainda temos muitos educandos portadores de necessidades educacionais especiais, que estão fora de classes ou escolas que oferecem essa oportunidade e para que esse índice diminua precisamos, da cooperação das famílias e inclusão destas no ambiente escolar. Conforme a Declaração de Salamanca:

“(...) ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários”.
(BRASIL, p.3-4).

De acordo com as mais recentes mudanças dentro da educação inclusiva, esta deve ser ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino por meio de atendimento educacional especializado (AEE). Foi a partir da Constituição Federal de 1988, que o Estado passou a se preocupar com a educação de crianças com necessidades especiais e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB 9.394/96) que ficou reforçado a educação especial desde a educação infantil e que estas escolas devem ser locais de aprendizagens e que ocorra a democracia inclusiva. Portanto, espera-se que o professor esteja constantemente buscando novos conhecimentos, através de pesquisas, para levar para dentro da sala não só o conhecimento baseado na exploração dos materiais já existentes mas, também elaborar novos materiais e ajustá-los às necessidades educacionais de cada aluno.

A formação continuada do professor é um dos principais componentes para o diferencial na qualidade de ensino aprendizagem relacionado a inclusão, pois ele deve atuar como mediador no processo da aprendizagem do educando portanto, precisa estar preparado para conseguir contemplar as necessidades de seus alunos pois, é ele quem vai trabalhar as especificidades de cada educando.

“Se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características” (Bueno, 1999, p. 162).

Através da busca por novos conhecimentos o educador irá desenvolver uma postura reflexiva e crítica que lhe trará uma atuação com responsabilidade e autonomia, onde terá a capacidade de repensar suas práticas pedagógicas e até mesmo, possibilidades de mudanças com o intuito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, apesar das dificuldades pessoais, institucionais ou sociais que se apresentam no dia a dia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

BUENO, J.G.S (1999). **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações.** In: BICUDO, M.A.; SILVA, J.C.A. org. **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo, Editora Unesp, p.149- 164.

MARINA S.P. E SIMONE C.F.M (organizadoras). **Escola Inclusiva.** São Carlos, EdUfscar, 2002.

A Importância do Movimento na Primeira Infância: Contribuições da Educação Física para o Desenvolvimento Motor

Andréa Cristina Carisani

A primeira infância, período compreendido entre o nascimento e os seis anos de idade, constitui uma fase determinante para o desenvolvimento global da criança, especialmente no que se refere aos aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Nessa etapa, o corpo e o movimento tornam-se os principais meios de exploração e interação com o ambiente, sendo, portanto, essenciais para a construção do conhecimento e da identidade. Nesse contexto, a Educação Física, inserida no currículo da Educação Infantil, assume papel fundamental ao oferecer experiências corporais planejadas e significativas que favorecem o desenvolvimento motor.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005, p. 25), “o movimento é uma característica essencial da vida e a base sobre a qual os indivíduos constroem todas as outras áreas de desenvolvimento”. Assim, proporcionar vivências motoras diversificadas desde os primeiros anos escolares é garantir à criança condições de se desenvolver de forma integral, respeitando seu ritmo e suas singularidades. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do movimento na primeira infância e as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento motor, à luz da literatura científica e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O desenvolvimento motor na primeira infância constitui um dos pilares fundamentais para o progresso global da criança, uma vez que está intimamente relacionado às esferas cognitivas, afetivas e sociais. Através do movimento, a criança não apenas explora o mundo, mas também constrói seu conhecimento, interage com o outro, manifesta emoções e desenvolve sua autonomia. Nessa perspectiva, o corpo é compreendido como a primeira linguagem da criança — um meio por meio do qual ela se expressa, comunica e aprende.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor refere-se às mudanças sequenciais e contínuas no comportamento motor, ao longo do ciclo da vida, resultado da interação entre fatores biológicos, ambientais e tarefas propostas. Já Vitor da Fonseca (2008) reforça que o desenvolvimento psicomotor é decisivo para a organização do esquema corporal, da lateralidade, da orientação espacial e temporal, sendo indispensável para a aprendizagem formal. Ele afirma que “a psicomotricidade é a base do desenvolvimento da inteligência prática da criança” (FONSECA, 2008, p. 45).

O movimento, portanto, não é apenas expressão física, mas também manifestação de processos mentais. De acordo com Wallon (2007), o tônus muscular, as posturas e os gestos são elementos que revelam os estados emocionais da criança, tornando o corpo um mediador das experiências afetivas e cognitivas. Por isso, atividades motoras bem estruturadas na Educação Infantil não devem visar apenas o gasto de energia ou o controle corporal, mas sim promover vivências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, em todas as suas dimensões.

É importante destacar que, nesse período, a criança está em pleno processo de aquisição das habilidades motoras fundamentais — como correr, saltar, rolar, equilibrar-se, manipular objetos e explorar o espaço. Essas habilidades são a base para habilidades mais complexas que serão exigidas posteriormente nas práticas esportivas e nas atividades da vida cotidiana. Para Gallahue e Donnelly (2008), a ausência ou a precariedade dessas experiências pode gerar atrasos no desenvolvimento motor, o que repercute negativamente na autoestima, na capacidade de aprendizagem e na sociabilidade da criança.

É papel da escola, incluindo a Educação Física garantir oportunidades regulares, sistematizadas e lúdicas de movimento, respeitando as fases do desenvolvimento infantil. A estimulação precoce e adequada, realizada em ambientes acolhedores e desafiadores, contribui para o pleno potencial da criança. Como aponta Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre na interação entre sujeito e meio, mediado por instrumentos culturais, e o movimento corporal é um desses instrumentos fundamentais na primeira infância.

A Educação Física, enquanto componente curricular na Educação Infantil, exerce um papel crucial na mediação entre a criança e o movimento, promovendo experiências corporais significativas que

favorecem o desenvolvimento motor, emocional e social. Ao considerar o corpo como elemento central da aprendizagem na primeira infância, essa área do conhecimento contribui não apenas para o domínio de habilidades motoras, mas também para o fortalecimento da identidade, da autoestima e da autonomia da criança.

De acordo com Darido e Rangel (2005), a Educação Física na Educação Infantil deve estar centrada no brincar e nas diferentes manifestações da cultura corporal, como jogos, danças, lutas e atividades rítmicas, proporcionando às crianças oportunidades de explorar seus limites corporais e suas possibilidades expressivas. Nessa perspectiva, o professor de Educação Física não atua como mero aplicador de atividades motoras, mas como um mediador que propõe desafios, estimula a cooperação, respeita os tempos individuais e valoriza o protagonismo infantil.

A BNCC (2017) reforça essa concepção ao afirmar que o movimento é uma das linguagens fundamentais da criança na Educação Infantil. A área de “Corpo, gestos e movimentos”, inserida nos campos de experiência, orienta que as práticas corporais devem ser planejadas de forma a garantir o direito da criança de explorar o corpo, experimentar diferentes movimentos, interagir com o espaço e com os colegas, e expressar-se por meio do gesto e do ritmo. Tais vivências ampliam o repertório motor e contribuem para a formação de sujeitos ativos e criativos.

Como destaca Oliveira (2011), a Educação Física deve abandonar uma visão tecnicista e reducionista do corpo, muitas vezes associada à reprodução de gestos padronizados ou ao treino precoce de habilidades esportivas. Em vez disso, deve assumir uma abordagem pedagógica lúdica e investigativa, na qual o movimento seja compreendido como linguagem e forma de conhecimento. Essa perspectiva amplia as possibilidades de aprendizagem, ao integrar aspectos motores, afetivos e sociais da criança.

O ambiente no qual a criança se movimenta deve ser cuidadosamente planejado para favorecer a experimentação e a vivência de múltiplas situações corporais. A organização de espaços amplos, seguros e estimulantes é fundamental para que a criança possa correr, saltar, equilibrar-se, dançar e interagir com materiais diversos. Como aponta Barbosa (2006), a ação corporal da criança está

diretamente relacionada à qualidade dos contextos educativos que lhe são oferecidos.

Portanto, a Educação Física na pré-escola deve ser concebida como um campo de experiências sensoriais e expressivas, que articula o brincar, o movimento e o conhecimento. Ao possibilitar que a criança movimente-se livremente, explore o espaço e interaja com os outros, a Educação Física contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento motor e para a construção da subjetividade infantil.

A BNCC e as Práticas Corporais na Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador das práticas pedagógicas no Brasil, reconhece a centralidade do corpo e do movimento no processo educativo das crianças pequenas. Na etapa da Educação Infantil, o movimento é compreendido como uma das formas fundamentais de expressão, comunicação e aprendizagem, sendo tratado no campo de experiência denominado “Corpo, gestos e movimentos”.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), esse campo visa promover o desenvolvimento da consciência corporal, a experimentação de diferentes gestos e movimentos, a ampliação das habilidades motoras, bem como a expressão de sentimentos, emoções e ideias por meio do corpo. As práticas corporais propostas devem ser intencionais, lúdicas e integradas ao cotidiano da criança, respeitando seus interesses, seu ritmo e seu estágio de desenvolvimento.

Nesse sentido, a Educação Física assume uma função educativa que ultrapassa a dimensão biológica do corpo, englobando aspectos sociais, culturais e simbólicos do movimento. Para Nunes (2014), a Educação Física na Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de construção de sentidos e significados, no qual a criança se apropria de sua corporeidade e amplia sua compreensão de mundo.

É importante ressaltar que a BNCC valoriza o direito das crianças à aprendizagem por meio de práticas que favoreçam a participação ativa, a exploração do ambiente e a interação com os pares. Esses direitos – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – encontram respaldo direto nas propostas pedagógicas da Educação Física, especialmente quando esta é concebida como um campo de experiências que integra o corpo ao processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2017).

Portanto, a atuação docente na Educação Física Infantil deve articular os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC com práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a criatividade e a liberdade de expressão. Ao planejar atividades corporais diversificadas e significativas, o professor contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança, consolidando a Educação Física como um direito e uma necessidade na formação dos sujeitos na primeira infância.

O movimento, na primeira infância, não é apenas um ato biológico ou espontâneo, mas uma linguagem essencial que permite à criança conhecer a si mesma, interagir com o outro e compreender o mundo à sua volta. A Educação Física, ao promover experiências corporais ricas, planejadas e lúdicas, assume papel fundamental no desenvolvimento motor e na formação integral da criança.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o desenvolvimento motor está intrinsecamente ligado a outras dimensões do desenvolvimento infantil, como a afetiva, a social e a cognitiva. Através do brincar e da exploração corporal, a criança adquire autonomia, confiança e repertório motor, elementos essenciais para seu percurso educacional e social. Com base em autores como Gallahue, Vygotsky, Wallon e Fonseca, e respaldado pela BNCC, conclui-se que a Educação Física deve estar presente de forma efetiva na Educação Infantil, respeitando as características da infância e promovendo práticas que valorizem o corpo em movimento como expressão de vida, cultura e aprendizagem.

Dessa forma, torna-se urgente que os profissionais da área recebam formação adequada e contínua, que compreendam o movimento para além da dimensão técnica, enxergando-o como expressão integral do ser humano. Só assim será possível garantir à criança seu pleno direito de ser, brincar, movimentar-se e aprender com o corpo, desde os primeiros anos de vida.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Espaços que educam: a arquitetura como uma terceira educadora*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2025.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances C. *Developmental physical education for all children*. 4. ed. Champaign: Human Kinetics, 2008.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2005.

NUNES, Rodrigo de Lima. *Educação Física na Educação Infantil: contribuições para uma prática crítica e criativa*. Campinas: Papyrus, 2014.

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

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Alimentação e Consciência Nutricional na Educação Infantil

Maria Cleone Pessuto Picchi

A alimentação na infância representa um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, sendo diretamente responsável pela saúde física, pelo desempenho cognitivo e pela formação de hábitos que tendem a se perpetuar ao longo da vida. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, configura-se como um espaço estratégico para o fortalecimento de práticas alimentares saudáveis, pois é nesse período que a criança está em pleno processo de formação de identidade, valores e comportamentos.

Acima da função nutricional, a alimentação cumpre também uma função pedagógica e social, favorecendo momentos de convivência, aprendizagem e construção de autonomia. O momento da refeição pode e deve ser entendido como uma oportunidade educativa, em que a criança aprende não apenas a se alimentar, mas também a desenvolver atitudes de cuidado consigo mesma, com o outro e com o meio ambiente.

Nesse contexto, o papel da escola e dos profissionais da educação torna-se fundamental para a promoção de uma cultura alimentar consciente. A integração entre educação e nutrição pode contribuir significativamente para a prevenção de problemas como a obesidade infantil, o sedentarismo, a desnutrição e as carências de micronutrientes, que ainda afetam uma parcela significativa da população infantil no Brasil.

Segundo Philippi (2016):

“a alimentação saudável é uma prática social construída historicamente, e seu ensino deve ser parte do processo educativo, respeitando a cultura, os hábitos e o contexto de vida das crianças”. (PHILIPPI, 2016, p.23)

Isso reforça a necessidade de abordagens interdisciplinares e humanizadas no tratamento do tema da alimentação dentro do ambiente escolar.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a relevância dos cuidados nutricionais na educação infantil e analisar como a conscientização sobre hábitos alimentares saudáveis pode ser promovida desde os primeiros anos da vida escolar, envolvendo a atuação conjunta de professores, nutricionistas e famílias.

A alimentação como parte do desenvolvimento infantil

A infância é uma fase marcada por intensas transformações físicas, emocionais e cognitivas. Para que esses processos ocorram de maneira saudável, é indispensável que a criança receba uma alimentação equilibrada, rica em nutrientes e adequada às suas necessidades específicas. A nutrição inadequada nessa etapa pode comprometer não apenas o crescimento físico, mas também o desenvolvimento neurológico e comportamental, com impactos diretos no processo de aprendizagem.

Estudos indicam que a desnutrição crônica na infância está associada à diminuição da capacidade de concentração, déficit de atenção, fadiga e baixo rendimento escolar (MONTEIRO et al., 2014). Da mesma forma, a alimentação excessiva ou desequilibrada pode levar à obesidade infantil e ao aparecimento precoce de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão.

Nesse contexto, é fundamental que a alimentação seja tratada como parte integrante do processo educacional. A construção de hábitos alimentares saudáveis não se dá apenas pela oferta de alimentos adequados, mas também por meio da valorização da alimentação como prática cultural e social. Envolver a criança no ato de comer com consciência e prazer é também formar cidadãos mais críticos e atentos à própria saúde.

Cuidados nutricionais na educação infantil

O cuidado com a alimentação no ambiente escolar demanda planejamento, conhecimento técnico e sensibilidade. A elaboração de cardápios deve ser realizada por nutricionistas capacitados, que considerem tanto as necessidades nutricionais das crianças quanto os aspectos culturais e afetivos da alimentação. A diversidade de alimentos,

o respeito às restrições alimentares individuais e a atenção à higiene e à apresentação das refeições são pontos essenciais para garantir uma alimentação segura e atraente.

A Resolução nº 6/2020 do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) estabelece diretrizes importantes para a promoção de uma alimentação adequada e saudável nas instituições públicas de ensino. Entre elas, destaca-se a exigência de que ao menos 30% dos alimentos utilizados sejam oriundos da agricultura familiar, favorecendo também a sustentabilidade e o desenvolvimento local (FNDE, 2020).

Junto a oferta de alimentos, é necessário investir na formação contínua de professores, merendeiras e demais profissionais da escola, para que todos estejam envolvidos no cuidado com a alimentação das crianças. O espaço das refeições deve ser planejado para ser acolhedor, organizado e educativo, proporcionando um ambiente que favoreça não apenas a nutrição, mas também o vínculo, o diálogo e a convivência.

A escola tem o potencial de transformar-se em um espaço privilegiado para a promoção de práticas alimentares saudáveis e conscientes. A educação alimentar e nutricional deve estar presente no cotidiano pedagógico, por meio de projetos interdisciplinares que envolvam diferentes áreas do conhecimento. A implantação de hortas escolares, por exemplo, permite às crianças vivenciar o processo de cultivo dos alimentos, compreendendo melhor sua origem, valorizando o trabalho no campo e criando uma relação mais positiva com os vegetais.

Outras práticas como oficinas culinárias, rodas de conversa sobre alimentação, atividades lúdicas e contação de histórias temáticas ajudam a despertar o interesse das crianças e a naturalizar o consumo de alimentos saudáveis. Quando inserida no contexto pedagógico de forma lúdica e participativa, a educação alimentar contribui significativamente para a formação de hábitos duradouros.

A parceria com as famílias é outro aspecto fundamental. A conscientização alimentar não pode ser tratada de forma isolada pela escola, pois os hábitos alimentares das crianças estão diretamente relacionados ao que vivenciam em casa. A realização de reuniões, palestras, oficinas e campanhas de sensibilização voltadas aos pais e responsáveis fortalece esse vínculo e amplia o impacto positivo das ações educativas.

Considerações finais

A promoção de uma alimentação saudável na educação infantil exige o envolvimento de todos os agentes educacionais, desde a equipe pedagógica até os familiares. Mais do que garantir refeições nutritivas, trata-se de educar para a saúde, para o respeito ao próprio corpo e para o cuidado com o meio ambiente. A alimentação deve ser compreendida como parte fundamental do processo de desenvolvimento humano, influenciando diretamente o aprendizado, o comportamento e a qualidade de vida da criança.

É necessário investir em políticas públicas, formação docente, estrutura física e materiais pedagógicos que favoreçam a construção de uma cultura alimentar consciente e transformadora. A partir da infância, é possível semear valores como a responsabilidade, a autonomia e o autocuidado, por meio de práticas alimentares orientadas e significativas. Assim, a escola cumpre seu papel social de formar cidadãos críticos, saudáveis e comprometidos com o bem-estar coletivo.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE. Brasília: FNDE, 2020.

MONTEIRO, C. A. et al. *Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva. *Educação alimentar e nutricional: fundamentos para a promoção da saúde*. Barueri: Manole, 2016.

O Socioemocional como Pilar do Processo Educativo: A Humanização da Prática Docente

Denise Martins Soares da Costa

A escola, mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, deve ser compreendida como um ambiente de formação integral do ser humano. Nessa perspectiva, o cuidado com as competências socioemocionais dos alunos torna-se essencial para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. A atuação docente, portanto, precisa ir além da instrução cognitiva, considerando também aspectos afetivos e relacionais. Como destaca Lopes (2009):

“[...] Quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente”. (Lopes, 2009, p.5)

Com base nessa perspectiva, este artigo discute a importância do cuidado com o socioemocional em sala de aula, evidenciando os impactos positivos dessa atenção na aprendizagem, no clima escolar e no desenvolvimento de vínculos saudáveis entre professores e alunos.

As competências socioemocionais englobam a capacidade de lidar com as próprias emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e desenvolver empatia e resiliência. Quando o ambiente escolar valoriza essas dimensões, os estudantes se sentem mais acolhidos, seguros e motivados, o que contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Muitos alunos chegam à escola carregando conflitos internos, vivências de violência, desamparo emocional ou insegurança. Ignorar essas realidades é comprometer sua aprendizagem e seu bem-estar. Por isso, o professor precisa ser sensível ao contexto de seus alunos, estabelecendo um vínculo afetivo que favoreça o diálogo, a escuta e o acolhimento.

Nesse sentido, é importante reconhecer que o ensino deve estar atento à formação do ser humano como um todo. Como afirma Morin (2001, p. 38):

“A educação deve promover a compreensão, não apenas no plano das ideias, mas também no plano humano.”

A citação de Morin evidencia que a educação não pode restringir-se ao domínio racional e técnico; ela precisa contemplar as dimensões afetivas, relacionais e éticas. O processo educativo deve favorecer a escuta e o reconhecimento do outro, promovendo a empatia e o respeito às diferenças. Assim, o professor passa a ser um agente de transformação social, contribuindo para uma cultura de paz e de solidariedade.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve ser trabalhado de forma transversal, inserido nas práticas pedagógicas cotidianas. Estratégias como rodas de conversa, projetos colaborativos, atividades de autoconhecimento e momentos de escuta ativa são essenciais para fortalecer a dimensão humana da educação. Nessas situações, o aluno deixa de ser um sujeito passivo e passa a se reconhecer como parte ativa de sua formação, valorizado em sua subjetividade.

Além disso, a formação continuada do professor é fundamental. O educador também precisa desenvolver sua própria inteligência emocional para lidar com os desafios da sala de aula e promover um ambiente emocionalmente saudável. Como aponta Goleman (1995, p. 265), um dos precursores do conceito de inteligência emocional:

“As habilidades emocionais são, ao lado das habilidades cognitivas, determinantes cruciais para o sucesso na escola, no trabalho e na vida.”

A reflexão proposta por Goleman amplia a compreensão sobre o papel das emoções no contexto escolar. A inteligência emocional do educador impacta diretamente a forma como ele interage com os estudantes, resolve conflitos e cria um ambiente propício à

aprendizagem. Um professor emocionalmente equilibrado consegue agir com empatia, estabelecer limites de forma respeitosa e contribuir para o bem-estar coletivo da sala de aula.

Portanto, o cuidado com o socioemocional não é um aspecto secundário da educação, mas um componente essencial para garantir uma formação integral. É necessário romper com a lógica do ensino centrado exclusivamente em conteúdos e resultados mensuráveis, abrindo espaço para uma prática pedagógica mais sensível, dialógica e inclusiva.

Cuidar do socioemocional dos alunos é investir na qualidade da educação. Uma escola que promove o desenvolvimento integral do ser humano está mais preparada para formar cidadãos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social. O papel do professor, nesse cenário, é essencial: ele deve ser um mediador entre saberes, emoções e experiências de vida.

Portanto, a construção de uma educação mais humana passa pela valorização do diálogo, da escuta e do acolhimento. Ao reconhecer e promover as competências socioemocionais, a escola cumpre verdadeiramente sua função social: formar sujeitos autônomos, éticos e emocionalmente preparados para os desafios da vida.

Referências

- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. 38. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- LOPES, Maria Cândida Moreira. *Educar pela pesquisa: experiências com Paulo Freire*. Campinas: Papirus, 2009.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

A Relação entre a Interação Social e o Desenvolvimento da Linguagem na Educação Infantil

Elaine Cristina Delello Ribeiro da Costa

Além de ser uma forma de se expressar e se comunicar, a linguagem também é um meio de interação social, capaz de contribuir para o desenvolvimento intelectual do indivíduo e a apropriação da cultura. A linguagem se desenvolve e se aperfeiçoa através das relações de comunicação que a criança estabelece com os indivíduos e o meio na qual ela está inserida.

De acordo com Bondioli (1998):

(...) a linguagem não é somente uma capacidade que pertence ao indivíduo, mas é também uma capacidade interindividual. É justamente a interação que se estabelece entre adulto e criança a permitir o nascimento e o desenvolvimento da linguagem. Esta posição, que pode ser definida como interacionista, possui o mérito de reconhecer a importância do ambiente no desenvolvimento da linguagem da criança (...). (Bondioli1998, p. 207)

Sendo assim, a escola de Educação Infantil se torna um meio favorável para esse processo de desenvolvimento da linguagem, já que nela os pequenos interagem de forma contínua, tanto com outras crianças como com os adultos que fazem parte dessa instituição de ensino e são facilitadores desse processo. O desenvolvimento da expressão verbal é um dos objetivos da Educação Infantil, que deve ser trabalhado e estimulado pelos educadores, já que juntamente com esse desenvolvimento a criança também desenvolve as suas funções psicológicas.

Sabendo-se que a Educação Infantil contempla crianças de 0 a 5 anos de idade(BNCC, 2017), a creche é o primeiro convívio social da criança fora do círculo familiar. Dessa forma, suas interações e comunicações são basicamente formadas nesse espaço institucional,

o que favorece de forma significativa o desenvolvimento da linguagem oral, pela diversidade de vivências e convivências existente nesse meio. De acordo com Bondioli(1998, p. 205) “esse dado é interpretado pelos autores no sentido de que a creche para as crianças, constitui, sem dúvida um elemento propulsor para o desenvolvimento linguístico, sempre em relação as intenções comunicativas.”

Dessa forma, os educadores devem promover vivências que estimulem a interação e aumentem a oralidade das crianças. As diversas atividades realizadas na educação infantil são extremamente importantes para o desenvolvimento global da criança e excelentes aliadas para promover a interação e consequentemente o desenvolvimento da fala e ampliar o vocabulário.

As vivências propostas na Educação Infantil com o objetivo de promover a interação e o desenvolvimento da linguagem, podem ser adaptadas e elaboradas de acordo com a idade das crianças e o interesse das mesmas.

Um exemplo para os primeiros meses são as cantigas, o manuseio de objetos não estruturados, as histórias com fantoches, as brincadeiras de contatos visuais e assim por diante. Quando as crianças começam a tentar se comunicarem, podemos propor vivências de onde identifiquem pessoas da família, amigos, animais e outros. Mais tarde pode-se iniciar as vivências coletivas , onde as crianças irão trabalhar em grupos para alcançarem o objetivo proposto como: encontrar , recortar e colar gravuras do mesmo seguimento; montar painéis com temas específicos; criar textos coletivos orais; descrever um momento do seu dia na roda de conversa, e assim por diante.

Enquanto participam das vivências propostas pelos educadores ou criadas por elas, como brincadeiras de faz de conta, as crianças se expressam, falando com os seus pares ou com os adultos, muitas vezes dando suas opiniões ou concordando com os fatos, assim, elas desenvolvem e aperfeiçoam a sua linguagem.

Na medida em que a criança se expressa em uma determinada situação e é ouvida com atenção, acontece uma interação na qual ela percebe a necessidade de se comunicar e o prazer de participar socialmente através da linguagem.

Para que haja uma maior interação verbal entre as próprias crianças e com os adultos faz-se necessário um ambiente propício e pensado para desenvolver tal objetivo, de forma a proporcionar

e potencializar o desenvolvimento da linguagem. Nesse contexto Bondioli(1998), afirma que:

É importante salientar a necessidade de um maior e melhor conhecimento das condições que favoreçam o desenvolvimento da comunicação verbal no contexto institucional, para modificar estruturas e espaços em função das necessidades e das potencialidades da criança. (Bondioli, 1998,p.211)

A esse respeito a Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil também afirmam que:

As instituições de Educação Infantil devem (...)organizar em ambientes acolhedores, desafiadores, e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão criação manifestação e consideração de seus interesses.(Brasil, CNE/CEB,2013,p.91)

Assim, é fundamental que os educadores ouçam as crianças, conversem com elas e estabeleçam momentos de interação que propiciem o dialogo e a oportunidade de expressão oral, para que ocorra o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento global.

Referências

- BONDIOLI, A. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – Uma Abordagem Reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base . Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais de educação básica**. Brasília: MEC,SEB, DICEI, 2013.
- VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001

Gestão Escolar Democrática

Iris Anacleta Takaessu Barbosa

A escola ocupa um papel central na formação social, cultural e intelectual dos indivíduos, sendo um espaço de encontro, troca de saberes e vivências, independentemente da origem ou classe social dos sujeitos que a frequentam. Nela, todos compartilham experiências que influenciam profundamente suas trajetórias pessoais e coletivas.

Nesse cenário, o profissional da educação assume um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, enfrentando desafios e conflitos que precisam ser constantemente discutidos e superados para garantir o direito à educação de forma equitativa.

Para que a gestão democrática nas escolas públicas se concretize de maneira efetiva, é necessário observar atentamente os procedimentos adotados, o grau de comprometimento e o envolvimento dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. A gestão escolar democrática não é apenas um modelo administrativo, mas sim uma prática político-pedagógica que busca assegurar a participação ativa de todos — educadores, alunos, famílias e demais membros da comunidade — na construção de uma escola pública de qualidade, justa e inclusiva.

De acordo com Gracindo:

A Constituição Federal estabelece no artigo 206 os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado. Dentre eles, destaca-se a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Cabe, no entanto, aos sistemas de ensino, definirem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: a) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB - art. 14). Como condição para o estabelecimento da gestão democrática é preciso que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (LDB – art. 15). (GRACINDO, 2007, p.32,)

A gestão democrática é essencial para garantir as condições sociais necessárias à vivência da democracia, promovendo o respeito aos direitos humanos e a participação efetiva nas unidades escolares. Cabe aos supervisores orientar os gestores diante dos desafios do cotidiano escolar, compartilhando experiências e promovendo planos de gestão que envolvam todos os participantes do processo educativo.

Um dos primeiros desafios é a compreensão e participação nas diretrizes legais do direito à educação, desde a elaboração até a avaliação das decisões tomadas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), é papel do supervisor estimular o envolvimento de diferentes atores — pais, alunos, professores e funcionários — nos aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos, promovendo uma educação pública de qualidade.

A descentralização das decisões fortalece a relação da escola com a comunidade, ampliando a responsabilidade coletiva e respondendo às necessidades locais. O princípio da gestão democrática, previsto na Constituição Federal e na LDB, garante o direito e o dever de participação de todos os envolvidos nos sistemas e instituições públicas de ensino, promovendo maior equidade e qualidade no processo educacional.

Segundo Snyders (1977), a escola não é um instrumento exclusivo da classe dominante, mas sim um espaço de disputa entre forças conservadoras e progressistas. Ao mesmo tempo em que reproduz a ordem social, pode também funcionar como local de resistência, reflexão crítica e transformação. Nesse contexto, a gestão democrática representa um combate à exclusão, ao autoritarismo e às práticas centralizadoras que historicamente marginalizam os mais pobres e impedem a participação plena dos sujeitos.

Snyders afirma que:

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação — mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a

possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta. (Snyders, 1977, p. 105-106,)

A escola, portanto, é um local onde diferentes forças sociais se enfrentam. Ao assumir sua função social e política, torna-se uma arena de luta por legitimidade, poder e emancipação. Essa visão dialética da educação, que reconhece seu potencial tanto reprodutor quanto libertador, reforça a importância da gestão democrática como prática que pode favorecer o surgimento de sujeitos críticos, conscientes e atuantes.

A democratização da escola pode ser compreendida sob três dimensões fundamentais:

- ✓ **Acesso à educação:** Visa garantir a entrada das camadas populares no sistema educacional, através da ampliação de vagas e construção de novas escolas.
- ✓ **Processos pedagógicos:** Trata da permanência dos estudantes no ambiente escolar com qualidade, buscando práticas pedagógicas inclusivas e significativas.
- ✓ **Processos administrativos:** Envolve a participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões, através de conselhos, assembleias, eleições diretas e colegiados escolares.

Enquanto os órgãos oficiais geralmente priorizam a ampliação do acesso, muitos educadores e pesquisadores defendem uma abordagem mais ampla, que considera também a qualidade do ensino e a democratização das estruturas de poder dentro da escola. A verdadeira democratização só ocorre quando essas três dimensões são tratadas de forma integrada.

O educador, especialmente aquele que exerce funções administrativas, deve compreender o caráter político de sua atuação. Não basta apenas administrar recursos e pessoas; é necessário liderar pedagogicamente, promovendo a participação, o diálogo e o engajamento da comunidade escolar. Conforme destaca Paro (1990), o compromisso do educador-administrador deve estar voltado para uma prática educativa transformadora, que vise à superação das desigualdades e à construção de uma consciência crítica nos educandos. Ele relata que: “[...] quer pela transmissão de um saber objetivo, quer pela promoção de uma consciência crítica da realidade

social, visa precisamente servir de instrumento de superação da dominação e da exploração vigentes na sociedade.” (p. 150-151).

Essa nova perspectiva de gestão rompe com a lógica burocrática, vertical e impessoal, ainda presente em muitas escolas, e propõe um modelo mais participativo e comprometido com os interesses coletivos da classe trabalhadora. Ao valorizar o saber coletivo, a construção conjunta de decisões e a corresponsabilidade, fortalece-se a dimensão cidadã da escola pública.

Deste modo, conclui-se que a gestão escolar democrática é uma ferramenta essencial para a promoção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora. Ela ultrapassa os limites da simples administração e se consolida como uma prática política e pedagógica voltada à construção de uma sociedade mais justa. Para que isso ocorra, é imprescindível o envolvimento de toda a comunidade escolar — professores, alunos, pais, funcionários e gestores — em processos decisórios que reflitam as necessidades e os anseios da coletividade.

Apesar dos desafios impostos por uma estrutura social desigual, a escola possui um papel estratégico na construção da cidadania e na promoção da justiça social. Quando orientada por princípios democráticos e participativos, torna-se um espaço de resistência, aprendizado e libertação. É nesse terreno de lutas e possibilidades que a gestão democrática deve ser constantemente construída, reconstruída e fortalecida.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> - Pesquisar (bing.com). Acesso em 02/mai/2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- FÉLIX, M.F.C. Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRA, N.S.C. (Org.). Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão democrática nos sistemas e na escola. / Regina Vinhaes Gracindo. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 72 p.: il.
- PARO, V.H. Administração Escolar: Introdução Crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- SNYDERS, G. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa: Moraes, 1977.

A Formação Docente Frente aos Desafios da Educação Contemporânea

Juliana Pinheiro de Albuquerque

A contemporaneidade impõe à educação múltiplas e complexas demandas, originadas por um contexto social, cultural, econômico e tecnológico em constante transformação. A emergência de novos paradigmas pedagógicos, o fortalecimento das pautas inclusivas, o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, bem como a crescente diversidade dos sujeitos escolares, exigem do professor competências que extrapolam o domínio de conteúdos disciplinares. Nesse cenário, a formação docente torna-se um elemento estratégico e decisivo para a efetivação de uma educação de qualidade, democrática e equitativa.

O professor do século XXI é desafiado a desempenhar um papel multifacetado: deve ser, ao mesmo tempo, mediador do conhecimento, pesquisador da própria prática, gestor de relações e promotor de uma cultura escolar crítica e inclusiva. Como destaca Tardif (2002), os saberes docentes são historicamente construídos e socialmente situados, exigindo processos formativos que valorizem a experiência, a reflexão e o diálogo entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, a formação inicial, muitas vezes fragilizada, e as condições precárias de trabalho colocam em xeque a eficácia do preparo docente diante dos desafios contemporâneos.

Assim, discutir a formação docente no contexto atual é refletir sobre a própria missão da escola frente às mudanças sociais e às exigências da cidadania global. Este artigo propõe-se a analisar criticamente os principais desafios enfrentados pelos professores na atualidade e a compreender o papel da formação inicial e continuada como instrumentos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, comprometidas com a transformação social e a valorização dos sujeitos escolares.

O cenário educacional atual é marcado por tensões e contradições. A escola, enquanto instituição social, tem sido cobrada por resultados imediatistas, ao mesmo tempo em que precisa

garantir o direito à aprendizagem de sujeitos diversos, historicamente marginalizados. Professores lidam com a sobrecarga de tarefas, desvalorização profissional, precarização das condições de trabalho e aumento das exigências curriculares, muitas vezes sem o suporte necessário à sua formação contínua (Saviani, 2007).

A presença crescente de alunos com diferentes perfis socioeconômicos, culturais e neurológicos exige uma atuação pedagógica fundamentada na inclusão e na escuta ativa das subjetividades. A inserção das tecnologias digitais, por sua vez, desloca os modos tradicionais de ensinar, demandando reconfigurações didáticas e metodológicas. Esses fatores configuram um ambiente educacional complexo, em que a docência se apresenta como prática desafiadora e multifacetada.

A formação inicial representa um momento crucial na constituição da identidade profissional do professor. Contudo, pesquisas têm evidenciado fragilidades estruturais nesse processo, como a fragmentação curricular, a desarticulação entre teoria e prática e a ausência de espaços de reflexão crítica (Pimenta & Ghedin, 2012). Tal cenário compromete a construção de um *habitus* docente comprometido com a transformação da realidade escolar.

Como apontado por Nóvoa (2009), é preciso repensar os modelos tradicionais de formação, substituindo a lógica da formação transmissiva por uma concepção dialógica, em que o professor em formação seja sujeito ativo de seu percurso, compreendendo a complexidade da ação educativa e os contextos históricos nos quais está inserido. A imersão em práticas supervisionadas, a investigação sobre a realidade escolar e o estímulo à pesquisa são fundamentais para a constituição de uma prática docente crítica e autoral.

A formação continuada deve ser concebida como um processo permanente de reconstrução de saberes e de resignificação da prática pedagógica. Não se trata de um simples adestramento técnico, mas de um processo formativo que possibilite ao docente refletir sobre sua ação, dialogar com seus pares e transformar sua prática com base nas necessidades concretas do seu contexto de atuação (Imbernón, 2011).

Freire (1996) destaca que ensinar exige coragem para lutar por uma prática pedagógica que esteja a serviço da humanização dos sujeitos. Nesse sentido, a formação continuada deve promover o protagonismo docente, fortalecendo a autonomia profissional e o

compromisso ético-político com a educação como direito fundamental. Espaços coletivos de estudo, como grupos de trabalho, projetos colaborativos e comunidades de aprendizagem, são estratégias que potencializam a formação crítica e emancipadora dos educadores.

Diante das demandas do mundo contemporâneo, espera-se do professor não apenas domínio de conteúdos, mas também competências comunicacionais, tecnológicas, interculturais e socioemocionais. A BNCC (2017) já reconhece, ainda que de forma limitada, a importância de competências como empatia, pensamento crítico e colaboração no processo educativo.

Para tanto, é imprescindível que a formação docente promova uma visão ampliada de currículo, rompendo com modelos tecnicistas e favorecendo práticas pedagógicas integradas, interdisciplinares e voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes. A escola precisa ser espaço de escuta, criação e acolhimento, e o professor, um agente de mediação cultural e emancipação social.

Considerações finais

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação comprometida com os desafios e as potencialidades do nosso tempo. Diante da complexidade do cenário educacional contemporâneo, é urgente investir em processos formativos que articulem teoria e prática, que respeitem os saberes da experiência e que fortaleçam o compromisso ético do professor com a transformação social.

Somente por meio de uma formação crítica, reflexiva e permanente será possível consolidar práticas pedagógicas que façam da escola um espaço efetivo de inclusão, justiça e cidadania. Superar os desafios da docência no século XXI requer políticas públicas que valorizem o magistério, condições dignas de trabalho e, sobretudo, o reconhecimento do professor como intelectual comprometido com a construção de uma sociedade mais equânime.

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Avaliação como Instrumento de Aprendizagem: Repensando a Prática Avaliativa no Ensino Fundamental

Karina Maria Dela Coleta Keppe Salatino

A avaliação da aprendizagem, tradicionalmente concebida como instrumento de medição do rendimento escolar, tem ocupado um lugar central no cotidiano das instituições educativas. No entanto, essa concepção hegemônica, centrada na verificação de resultados e na atribuição de notas, revela-se insuficiente diante das complexas demandas da educação contemporânea, especialmente no Ensino Fundamental. Nesse nível de ensino, onde se dá a consolidação de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, é fundamental que a avaliação transcenda o caráter classificatório e assuma um papel formativo, reflexivo e emancipador.

A prática avaliativa, quando orientada apenas por provas padronizadas e critérios quantitativos, tende a reforçar desigualdades, desconsiderar os ritmos individuais de aprendizagem e negligenciar os contextos sociais e culturais dos alunos. Por outro lado, ao ser ressignificada como instrumento pedagógico, a avaliação pode se tornar um poderoso aliado do ensino e da aprendizagem, ao permitir a identificação de potencialidades, a superação de dificuldades e a construção ativa do conhecimento.

Nesse sentido, este artigo propõe uma análise crítica das práticas avaliativas no Ensino Fundamental, defendendo uma abordagem formativa, contínua e dialógica, capaz de promover a aprendizagem significativa e a autonomia dos estudantes. A reflexão será embasada em aportes teóricos relevantes e buscará contribuir para a transformação das práticas docentes, reconhecendo a avaliação como um processo ético, humano e essencialmente pedagógico.

O modelo tradicional de avaliação, centrado na mensuração e na classificação, reflete uma pedagogia bancária (FREIRE, 1996), na qual o aluno é considerado um receptor passivo de conteúdos. Essa lógica privilegia os resultados em detrimento dos processos, reforçando

desigualdades e desestimulando a aprendizagem significativa. Segundo Luckesi (2011), a avaliação classificatória não contribui para a formação do aluno, mas apenas para a rotulação e exclusão.

A avaliação como parte do processo de aprendizagem

Compreender a avaliação como parte intrínseca do processo de ensino e aprendizagem exige romper com paradigmas arraigados que a associam apenas à mensuração de resultados. A avaliação deve ser vista como um instrumento mediador, capaz de fornecer ao professor subsídios para ajustar sua prática pedagógica e ao aluno, oportunidade de refletir sobre seu próprio percurso formativo. Nesse contexto, o processo avaliativo se torna contínuo, formativo e comprometido com o desenvolvimento integral do estudante.

Segundo Hoffmann (2001), a avaliação formativa “é uma ação mediadora na construção de conhecimentos, cuja intencionalidade se volta para a compreensão dos processos de aprendizagem e o redirecionamento da ação pedagógica”. Essa concepção coloca o estudante no centro do processo, valorizando suas experiências, ritmos e trajetórias, o que demanda do professor sensibilidade e competência para observar, registrar, analisar e intervir pedagogicamente.

Ainda de acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre na interação com o outro e no contexto sociocultural, o que implica que a avaliação deve considerar não apenas o produto final, mas os processos vividos pelos alunos. O erro, portanto, deixa de ser visto como falha e passa a ser interpretado como parte legítima da aprendizagem, um indicativo de onde e como o ensino pode ser reorientado.

Práticas avaliativas inovadoras no Ensino Fundamental

Para que a avaliação cumpra seu papel formativo, é necessário diversificar as estratégias avaliativas utilizadas em sala de aula, priorizando metodologias que promovam a participação ativa dos alunos. Dentre as práticas inovadoras, destacam-se a autoavaliação, os portfólios, as rodas de conversa, os registros reflexivos, as rubricas descritivas e os projetos interdisciplinares. Tais instrumentos oferecem uma visão ampliada e mais humana do processo de aprendizagem, promovendo o protagonismo discente e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

De acordo com Perrenoud (1999), é imprescindível “organizar situações de aprendizagem significativas e avaliar para que o aluno aprenda, e não apenas para saber o que ele aprendeu”. Essa mudança de lógica exige um novo posicionamento do professor, que passa a atuar como um mediador do conhecimento e não como mero aplicador de provas.

A avaliação por meio de projetos, produções e observações sistemáticas permite que o educador compreenda melhor os processos individuais e coletivos dos alunos, oferecendo devolutivas qualitativas, que contribuem para a construção da autonomia e da autorregulação. Como defende Zabala (1998), o papel da avaliação é contribuir para a melhoria da aprendizagem e não apenas selecionar ou excluir. Portanto, ao diversificar os instrumentos e ampliar os critérios, o professor fortalece uma cultura avaliativa mais democrática, coerente com os princípios de uma educação inclusiva e crítica.

A transformação da prática avaliativa no Ensino Fundamental está diretamente relacionada à formação dos docentes. Muitos profissionais ainda se veem limitados por uma formação inicial fragmentada, desprovida de aprofundamento teórico sobre avaliação, e por contextos escolares que reproduzem modelos tradicionais e punitivos. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de repensar os currículos de formação docente, bem como de investir na formação continuada.

Segundo Luckesi (2011), “avaliar é um ato amoroso”, pois implica compromisso com o crescimento do outro. Avaliar de forma justa e significativa requer preparo, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. É fundamental que o professor compreenda os fundamentos epistemológicos da avaliação, desenvolva competência crítica e saiba utilizar os resultados avaliativos como instrumentos de planejamento e reorientação didática.

Perrenoud (1999) aponta que o maior desafio da avaliação formativa é “integrá-la à prática pedagógica cotidiana”, exigindo que o docente esteja atento ao percurso de cada aluno e seja capaz de adaptar suas intervenções conforme as necessidades observadas. Isso implica superar uma cultura escolar marcada pela padronização e investir em processos colaborativos, nos quais a avaliação se constitua em diálogo entre educadores, alunos e comunidade escolar.

Portanto, promover mudanças na avaliação requer um movimento coletivo, respaldado por políticas públicas, projetos pedagógicos coerentes e, sobretudo, por uma prática docente ética, crítica e reflexiva.

Referências

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. ***Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista***. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. ***Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico***. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. ***Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas***. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

ZABALA, Antoni. ***A prática educativa: como ensinar***. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Quando o Brincar Acolhe: Caminhos para o Desenvolvimento de Crianças com TEA

Leda Maria Pascoalino

O brincar é uma atividade fundamental no processo de desenvolvimento infantil, sendo reconhecido não apenas como um direito da criança, mas também como uma linguagem por meio da qual ela se expressa, aprende e se relaciona com o mundo ao seu redor. Na Educação Infantil, o ato de brincar ultrapassa a dimensão do entretenimento, tornando-se um meio privilegiado de aprendizagem, construção de identidade, socialização e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o brincar adquire ainda mais relevância, visto que essas crianças frequentemente enfrentam desafios relacionados à comunicação, interação social e à flexibilidade de comportamentos. Nesse contexto, práticas pedagógicas que promovem o brincar de forma inclusiva podem representar importantes estratégias para potencializar o desenvolvimento e a participação desses alunos no ambiente escolar. No entanto, é preciso compreender as especificidades do TEA e adotar metodologias que respeitem as singularidades de cada criança, favorecendo a construção de vínculos e a mediação de aprendizagens significativas.

Este artigo tem como objetivo analisar o papel do brincar no desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o processo de inclusão escolar, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, das interações sociais e da autonomia. Para isso, serão explorados fundamentos teóricos sobre o brincar, características do TEA e práticas pedagógicas que favorecem a participação ativa de todas as crianças no contexto educativo.

O Brincar na Educação Infantil

O brincar é uma atividade central na infância e tem papel essencial na construção do conhecimento e no desenvolvimento

humano. Autores como Vygotsky (1991) e Piaget (1975) ressaltam que é por meio do brincar que a criança assimila o mundo e interage com ele, desenvolvendo linguagem, pensamento simbólico, habilidades motoras e sociais.

Segundo Vygotsky, o brincar possibilita que a criança atue em um nível de desenvolvimento superior ao que demonstraria em situações do cotidiano. Para o autor, a brincadeira cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, pois, ao assumir papéis imaginários, a criança exercita funções mentais superiores. Piaget, por sua vez, enfatiza que o jogo permite a assimilação da realidade à estrutura mental da criança, promovendo o equilíbrio entre assimilação e acomodação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como uma das formas fundamentais de expressão da criança e orienta que a prática pedagógica na Educação Infantil seja mediada por experiências lúdicas, pois estas são essenciais para o desenvolvimento integral. Tânia Kuschnir Kishimoto (1994) também destaca que o brincar é uma atividade cultural que permite à criança compreender e reconstruir o mundo, sendo, portanto, elemento indispensável no currículo da Educação Infantil.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada, principalmente, por dificuldades na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, 2014). Essas características aparecem geralmente nos primeiros anos de vida e se manifestam de maneiras diversas, o que justifica o uso do termo “espectro”.

Na Educação Infantil, crianças com TEA podem apresentar dificuldades para participar espontaneamente de brincadeiras compartilhadas, compreender regras sociais implícitas ou expressar suas necessidades por meio da linguagem verbal. Diante disso, é fundamental que o ambiente escolar esteja preparado para acolher essas especificidades, proporcionando experiências que favoreçam o engajamento e o desenvolvimento global da criança.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assegura o direito das crianças com TEA à inclusão em classes comuns do ensino regular, enfatizando a necessidade de recursos pedagógicos, acessibilidade e formação de professores para que a inclusão seja efetiva.

O Brincar como Ferramenta de Inclusão de Crianças com TEA

No contexto da Educação Infantil, o brincar é considerado não apenas uma atividade prazerosa, mas um eixo estruturante do trabalho pedagógico. Quando se trata da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o brincar pode funcionar como uma poderosa ferramenta para promover o desenvolvimento e a participação, desde que as práticas sejam planejadas com intencionalidade e sensibilidade às necessidades individuais.

Segundo Silva (2018), a brincadeira favorece a aprendizagem de regras sociais, o compartilhamento de espaços e objetos, o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, além de estimular a imaginação e a criatividade. Esses aspectos são especialmente relevantes para crianças com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldades nessas áreas.

De acordo com Vygotsky (1991), a interação social é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e o brincar oferece uma situação ideal para essas interações ocorrerem, desde que adequadamente mediadas. Nesse sentido, o papel do educador é central: ele atua como mediador da atividade lúdica, promovendo a participação ativa da criança com autismo, ajudando-a a interpretar regras, estabelecer vínculos e ampliar seu repertório simbólico.

Como destaca Del Prette e Del Prette (2011), o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA pode ser significativamente favorecido por meio de brincadeiras estruturadas, jogos de faz de conta e atividades que envolvam imitação e cooperação. No entanto, para que isso ocorra, o planejamento deve considerar o uso de estratégias específicas, como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), brinquedos adaptados, rotinas visuais e ambientes sensoriais acolhedores.

Portanto, o brincar pode ser compreendido como um canal de acesso à inclusão efetiva, desde que o educador esteja preparado para reconhecer as singularidades da criança com TEA e promover experiências lúdicas acessíveis, acolhedoras e ricas em interação. Como afirma Kishimoto (2007, p. 30), “brincar é uma forma privilegiada de conhecer o mundo, e toda criança tem o direito de viver plenamente essa experiência”.

Embora garantida por políticas públicas e orientações legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a inclusão ainda

representa um grande desafio para muitas instituições de ensino. Um dos caminhos possíveis para promover essa inclusão de forma sensível e eficaz é por meio do brincar — uma prática que, quando bem mediada, favorece o desenvolvimento integral da criança.

Na prática pedagógica, observa-se que crianças com TEA muitas vezes demonstram maior interesse por brincadeiras solitárias ou repetitivas, evitando interações sociais espontâneas. Contudo, ao serem inseridas em atividades lúdicas planejadas com intencionalidade, essas crianças podem desenvolver progressivamente habilidades como atenção conjunta, comunicação funcional e cooperação com os pares (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2011).

A observação e o planejamento são ferramentas essenciais para o professor, que precisa identificar quais tipos de brincadeiras são mais atrativas para cada criança com TEA e quais estratégias de mediação favorecem sua participação. Por exemplo, algumas crianças respondem melhor a jogos com regras simples e previsíveis, outras se engajam mais quando há estímulos visuais e sensoriais envolvidos. O uso de rotinas visuais, brinquedos adaptados, e até a presença de um mediador, como um professor auxiliar ou estagiário, pode ser fundamental para garantir que essas crianças participem de forma ativa e significativa.

importante destacar que a inclusão por meio do brincar também beneficia os demais alunos, pois promove a convivência com a diversidade e fortalece valores como empatia, respeito e cooperação. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de formação humana e social, onde todas as crianças têm direito ao protagonismo, independentemente de suas especificidades.

Como ressalta Bosa (2006), a criança com TEA não deve ser moldada para se adequar a um padrão normativo de comportamento, mas acolhida em sua singularidade, com práticas pedagógicas que considerem seus modos próprios de brincar, comunicar-se e se relacionar com o mundo. O brincar, por ser uma linguagem universal da infância, pode ser esse ponto de encontro entre as diferenças.

Considerações Finais

Este artigo buscou refletir sobre o papel do brincar no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, destacando o potencial da ludicidade como estratégia de inclusão e aprendizagem. Foi possível constatar,

por meio do diálogo com os autores e com os princípios da educação inclusiva, que o brincar pode favorecer a comunicação, a socialização, a autorregulação emocional e a construção da identidade da criança com TEA, desde que seja planejado e mediado de forma sensível, respeitando suas especificidades.

O sucesso da inclusão por meio do brincar depende, sobretudo, do olhar atento do educador, de sua escuta ativa e de seu compromisso com uma prática pedagógica transformadora e humana. É preciso superar concepções reducionistas sobre o autismo e compreender que cada criança é única em seu modo de ser, brincar e aprender.

Conclui-se, portanto, que investir em formação docente continuada, repensar os espaços e tempos escolares e valorizar o brincar como linguagem e direito são passos essenciais para a construção de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva. O brincar, mais do que um recurso pedagógico, deve ser reconhecido como uma ponte entre o universo da criança com TEA e as possibilidades de desenvolvimento, pertencimento e felicidade na escola.

Referências

- BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2007.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SILVA, M. L. da. **Brincar e inclusão: desafios e possibilidades na educação infantil**. *Revista Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 45–59, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O Papel do Professor de Matemática

Lisangela Milanes da Cruz

Uma grande parte das pessoas veem a matemática como uma disciplina muito difícil e sendo assim, torna-se facilmente uma grande barreira para o aprendizado e com isso o professor tem que se tornar um facilitador e motivador da aprendizagem para conseguir alcançar seus educandos. Ponte (1994) diz:

Para os alunos, a principal razão do insucesso na disciplina de Matemática resulta de esta ser extremamente difícil de compreender. No seu entender, os professores não a explicam muito bem, nem a tornam interessante. Não percebem para que serve nem porque são obrigados a estudá-la. Alguns alunos interiorizam mesmo desde cedo uma autoimagem de incapacidade em relação à disciplina. Dum modo geral, culpam-se a si próprios, aos professores, ou às características específicas da Matemática. (PONTE, 1994, p.2)

O professor precisa ensinar, estimular e levar o aluno na resolução de problemas de forma a incentivar o educando a criar hábitos de pensamentos e ações, entender e desenvolver novas possibilidades. Deve também criar possibilidades de diálogos, raciocínio e resolução de problemas enquanto aluno e levá-lo a aprender lidar com situações problema vividas no cotidiano, com diz, D'Ambrósio: “desenvolver capacidade do aluno para manejar situações reais, que se apresentam a cada momento, de maneira distinta” (2010, p.16).

O professor precisa ser criativo e estar sempre em busca de inovação de forma a cativar os alunos e incentivá-los a aprender e ter prazer em estudar. Esse profissional passou a ser de suma importância para o aluno, para a escola e para a sociedade. Ele passou de um meio transmissor para alguém definitivamente incluído no processo educacional.

O educador precisa considerar a diversidade na sala de aula e buscar novas metodologias para que ocorra a inclusão e participação efetiva por parte de seus alunos

“[...] a ação do educador deverá se revelar como proposta às diferentes necessidades existentes na realidade educacional e social”. (CANDAU; LELIS, 2011, p.69).

Cabe ao educador também, participar de formação continuada para buscar novos conhecimentos e metodologias para novos conhecimentos e metodologias para melhor desempenho de seu trabalho pois, “[...] a troca de

experiência e a partilha de saberes consolidaram espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, [...] o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 1995, pg.26). Vem a ser de extrema importância que se tenha em mente que ele é o mediador que vai propor desafios para o educando resolver, isso deve ocorrer de forma conjunta e no ensino da matemática, Micotti (1999, p.165) observa que a mediação do professor permite organizar situações de aprendizagem do aluno para o saber matemático.

Cabe ao professor organizar situações problemáticas (com sentido, isto é, que tenha significado para os estudantes) e escolher materiais que sirvam de apoio para o trabalho que eles realizaram nas aulas. Atividades que propiciem a sua manifestação sobre os dados disponíveis e possíveis soluções para os problemas que desencadeiam suas atividades intelectuais. Nas situações voltadas para a construção do saber matemático, o aluno é solicitado a pensar - fazer inferência sobre o que observa, a formular hipóteses – não necessariamente a encontrar uma resposta correta. A efetiva participação dos alunos neste processo depende dos significados das situações propostas, dos vínculos entre elas e os conceitos que já dominam.

Necessário se faz que, haja um diálogo aberto em sala de aula, sair das quatro paredes para que o educando possa observar objetos e situações corriqueiras que acontecem além sala de aula e aplicar esse conteúdo, se apropriando das estratégias propostas. De acordo com Pinheiro (2003, p. 30):

[...] é importante que se estabeleça uma interação professor-aluno-realidade social, que possibilite uma integração da matemática com o cotidiano e com as demais áreas do conhecimento, uma vez que o ensino de matemática deve ser entendido como parte de um processo global na formação do aluno como ser social. Dessa forma, percebemos que conhecer a matemática não representa apenas ter domínio de técnicas ou de suas aplicações, mas sim entendê-la na sua dimensão

de conhecimento humano, envolvendo, por tanto, o aspecto de análise, compreensão e comunicação da realidade.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. São Paulo: Ática, 2010.
- MICOTTI, M. C. de O. **O Ensino e as propostas pedagógicas**. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995.
- PINHEIRO, N. A. M. **Uma reflexão sobre a importância do conhecimento matemático para a Ciência, para Tecnologia e para Sociedade**. *Publicatio - UEPG*, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 1, p. 21-31, jun. 2003.
- PONTE, J. P. **Matemática: uma disciplina condenada ao insucesso**. *NOESIS*, n. 32, p. 24-26, 1994. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte%20\(NOESIS\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte%20(NOESIS).doc). Acesso em: 10 fev. 2024.

Currículo e Infância: A Base da Educação Infantil no Contexto Brasileiro

Luciane Fava Busquetti

A Educação Infantil representa a base para o desenvolvimento integral da criança e deve ser compreendida não apenas como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, mas como um espaço legítimo de aprendizagem, cuidado e interação social. Nos últimos anos, o debate sobre o currículo voltado à infância ganhou centralidade nas políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a criança como sujeito de direitos e valoriza suas experiências, saberes e formas próprias de se relacionar com o mundo.

O currículo na Educação Infantil, nesse contexto, deve ser construído com base em princípios que respeitem a especificidade da infância, promovendo ambientes que favoreçam o brincar, a escuta sensível, a imaginação, a curiosidade e o protagonismo infantil. Essa perspectiva exige a superação de práticas escolares tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos e requer uma atuação pedagógica que articule cuidado e educação, afetividade e conhecimento, cultura e desenvolvimento.

Como destaca Kramer (2005), “o currículo da Educação Infantil não pode ser uma miniatura do ensino fundamental, mas precisa ser um espaço-tempo onde se garantam direitos de aprendizagem por meio de práticas educativas significativas e contextualizadas”. Nesse sentido, compreender a articulação entre currículo e infância é fundamental para a efetivação de propostas pedagógicas que assegurem às crianças uma educação de qualidade, com equidade e respeito à diversidade.

Compreender a infância como uma etapa específica da vida, dotada de significados sociais, históricos e culturais, é essencial para a construção de um currículo que respeite a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo educativo. A infância deixou de ser vista como uma fase de “preparação para o futuro” e passou a ser valorizada como um tempo pleno de sentido, marcado por experiências únicas, descobertas e formas próprias de expressão.

De acordo com Sarmento e Gouvêa (2008), a infância deve ser pensada como “uma construção social que resulta da maneira

como uma determinada sociedade compreende e organiza a vida das crianças”. Essa compreensão demanda que o currículo vá além da reprodução de conteúdos escolares tradicionais, reconhecendo a criança como produtora de cultura, com capacidade de interpretar, transformar e atribuir sentidos ao mundo ao seu redor.

Desse modo, o currículo da Educação Infantil precisa dialogar com a escuta sensível e respeitosa das crianças, suas linguagens, seus modos de agir e interagir, promovendo experiências pedagógicas que considerem os contextos socioculturais nos quais elas estão inseridas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabeleceu diretrizes específicas para a Educação Infantil, fundamentadas na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Tais diretrizes reforçam a indissociabilidade entre cuidado e educação, propondo que o currículo seja organizado em torno de experiências que possibilitem à criança viver, brincar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se.

Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como um conjunto de práticas que articulam saberes, tempos, espaços e interações, e que promovem a formação integral da criança. Ele deve ser construído coletivamente, considerando os conhecimentos das crianças, suas vivências e seus contextos familiares e comunitários. Segundo Oliveira (2012), “um currículo significativo na Educação Infantil se constrói a partir da experiência concreta das crianças, de seus interesses e do respeito ao seu tempo de aprendizagem”.

É necessário, portanto, superar modelos fragmentados e engessados, e adotar uma abordagem pedagógica que considere a criança em sua totalidade, valorizando suas múltiplas linguagens e potencialidades.

Os Campos de Experiência e os Direitos de Aprendizagem

A BNCC propõe uma organização curricular baseada em cinco campos de experiência que refletem as dimensões do desenvolvimento humano na infância. São eles: “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”. Cada campo se relaciona aos direitos de aprendizagem, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Esses campos e direitos evidenciam uma concepção de currículo que valoriza o protagonismo infantil e reconhece o brincar como eixo

estruturante das práticas pedagógicas. Como afirma Barbosa (2008), “o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma de expressão, de construção de significados e de desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais”.

A integração entre campos de experiência e direitos de aprendizagem possibilita uma prática pedagógica coerente com as necessidades e potencialidades da infância, promovendo um ambiente educativo onde a criança aprende com prazer, interação e criatividade.

Apesar dos avanços teóricos e legais que fundamentam a Educação Infantil no Brasil, a implementação de um currículo que respeite as singularidades da infância ainda enfrenta obstáculos significativos no cotidiano das instituições educativas. Um dos principais desafios é a permanência de práticas escolares pautadas em modelos tradicionais e conteudistas, que desconsideram os direitos de aprendizagem e a centralidade do brincar.

A formação inicial e continuada de professores muitas vezes não contempla, de maneira efetiva, as especificidades da pedagogia da infância, o que compromete a construção de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da BNCC. De acordo com Machado (2010), “a formação docente voltada para a infância requer o desenvolvimento de uma escuta sensível, a valorização das múltiplas linguagens infantis e a capacidade de articular intencionalidade pedagógica com ludicidade”.

Outro desafio relevante é a pressão por resultados e a antecipação de conteúdos do ensino fundamental, especialmente em instituições privadas ou nas que enfrentam forte cobrança por desempenho escolar. Tais práticas acabam por desvirtuar os objetivos da Educação Infantil, comprometendo o direito da criança de vivenciar uma infância plena, repleta de descobertas e interações significativas.

Soma-se a isso a desigualdade estrutural presente nas redes públicas de ensino, que afeta o acesso a materiais pedagógicos de qualidade, a formação de equipes multidisciplinares e a organização de ambientes educativos adequados. A superação desses desafios exige políticas públicas comprometidas com a infância, investimento na formação docente e a construção de propostas curriculares contextualizadas e participativas.

Considerações Finais

A relação entre currículo e infância na Educação Infantil brasileira deve ser compreendida a partir de uma perspectiva que reconheça a criança como sujeito de direitos, ativo em sua aprendizagem e capaz

de produzir cultura. A construção do currículo não pode ser orientada por lógicas escolares tradicionais, mas deve emergir do cotidiano das crianças, valorizando suas experiências, interesses, afetos e formas de expressão.

A BNCC trouxe contribuições significativas ao organizar o currículo da Educação Infantil em campos de experiência e direitos de aprendizagem, propondo uma abordagem integradora, lúdica e respeitosa. No entanto, sua efetivação depende de um esforço coletivo que envolva professores, gestores, famílias e formuladores de políticas públicas, de modo a garantir condições reais para a implementação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Reafirma-se, portanto, a importância de uma educação infantil pautada na escuta ativa, na valorização das múltiplas linguagens infantis e na promoção de experiências que respeitem o tempo da infância. Como conclui Barbosa (2010), “educar crianças pequenas é um ato político e ético que exige sensibilidade, conhecimento e compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva desde os primeiros anos de vida”.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. ***Planejamento na educação infantil: fundamentos e práticas***. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. ***Educação infantil como direito: um compromisso coletivo***. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil: conhecer, refletir e avançar*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular***. Brasília: MEC, 2017.
- KRAMER, Sonia. ***A infância e sua singularidade: currículo, linguagem e direitos***. In: KRAMER, Sonia (org.). *Por entre as malhas da rede: infância, educação e política*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. ***A formação de professores na Educação Infantil: desafios e perspectivas***. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). *Educação Infantil em debate*. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ***Educação Infantil: fundamentos e métodos***. São Paulo: Cortez, 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Célia Marcondes. ***Infância e Educação: olhares plurais***. Petrópolis: Vozes, 2008.

Coordenação em Descompasso: Desafios e Percepções sobre o TDC na Primeira Infância

Maurício José Paulino

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como tema recorrente no campo educacional, especialmente no que se refere à inclusão escolar e aos desafios para o pleno desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Nos últimos anos, as questões motoras ganharam visibilidade nas discussões acadêmicas e profissionais, sendo apontadas como um dos fatores que influenciam o desempenho escolar e as interações sociais.

Entre essas dificuldades, o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) destaca-se por seu alto índice de prevalência e pela dificuldade de diagnóstico precoce, tanto no ambiente familiar quanto escolar. Embora descrito pela literatura internacional há décadas, no Brasil o TDC ainda é pouco conhecido por pais, professores e até por parte dos profissionais da saúde, o que compromete a detecção e o atendimento adequado das crianças que apresentam esse quadro.

Observamos aqui a importância da identificação precoce do TDC, analisar as percepções de pais e professores sobre o comportamento motor e emocional dessas crianças e refletir sobre a urgência da formação docente para atuar frente a essas demandas, garantindo a inclusão e o desenvolvimento integral dos educandos.

Dificuldades de Aprendizagem e Inclusão Escolar: Um Panorama

As políticas educacionais brasileiras, regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), asseguram o direito à educação inclusiva e ao atendimento especializado para estudantes com necessidades específicas. O artigo 59 da referida legislação reforça a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em proporcionar métodos, técnicas e recursos adequados, bem

como formação de professores capacitados para a inclusão efetiva desses alunos na rede regular.

Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível que educadores e demais profissionais envolvidos compreendam as potencialidades e limitações de cada criança ao longo do processo educativo, considerando as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras. No entanto, o desconhecimento sobre determinadas condições, como o TDC, dificulta o reconhecimento das necessidades reais desses alunos e limita as possibilidades de intervenção adequada.

Mas enfim, qual a caracterização e desafios no diagnóstico no transtorno do desenvolvimento da coordenação?

Primeiramente é caracterizado por um prejuízo significativo na coordenação motora, que afeta as atividades cotidianas e escolares da criança, sem que haja causas neurológicas ou médicas associadas. De acordo com a American Psychiatric Association (2013), o transtorno atinge cerca de 5 a 6% das crianças em idade escolar nos Estados Unidos, enquanto dados brasileiros indicam prevalência variando entre 4,4% e 30% em crianças de 4 a 14 anos.

Apesar desses números, o TDC permanece desconhecido por muitos educadores e familiares, sendo as dificuldades motoras muitas vezes interpretadas como preguiça, desinteresse ou desajeitamento. Essa percepção equivocada dificulta o acesso das crianças a intervenções específicas e compromete seu desempenho acadêmico, sua autoestima e suas relações sociais.

Os primeiros a identificar os sinais do transtorno costumam ser pais e professores, uma vez que as dificuldades se manifestam em tarefas simples, como correr, pular, amarrar os sapatos ou usar talheres. No entanto, a ausência de conhecimento técnico impede que esses indícios sejam devidamente valorizados, adiando o diagnóstico e o suporte adequado.

A Educação Infantil, enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento global da criança, desempenha papel fundamental na observação e identificação precoce de dificuldades motoras. Nesse ambiente, as atividades lúdicas e corporais permitem que os educadores percebam as limitações dos alunos e promovam ações preventivas e interventivas que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Diante disso, a formação docente deve incluir conteúdos sobre os transtornos do desenvolvimento, suas características e formas de

abordagem, de modo que o professor atue não apenas como mediador do conhecimento, mas também como agente de inclusão e promoção da saúde infantil. Além disso, é essencial o estabelecimento de parcerias entre escola, família e profissionais da saúde para garantir o acompanhamento adequado e contínuo dessas crianças.

Vemos, portanto, a importância de reconhecer o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação como um fator relevante nas dificuldades de aprendizagem e no processo de inclusão escolar. O desconhecimento sobre o transtorno ainda é um obstáculo à sua identificação precoce e ao atendimento eficaz no contexto educacional brasileiro e portanto, a necessidade de ampliar a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais para que possam identificar sinais precoces, bem como estabelecer estratégias pedagógicas inclusivas que respeitem as especificidades de cada aluno. A articulação entre família, escola e serviços de saúde deve ser fortalecida, a fim de garantir o desenvolvimento pleno e a qualidade de vida das crianças afetadas pelo transtorno.

Investir na produção de conhecimento e na construção de práticas inclusivas para crianças com dificuldades motoras, como o TDC, é um passo essencial para a promoção de uma educação mais equitativa, democrática e humanizada.

Referências

- ALVES, C. D. B.; NAKANO, T. C. **Dificuldades de aprendizagem: uma revisão sobre o tema**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 193-203, 2015.
- ALVAREZ, M. P.; COUTO, M. C. V. **Dificuldades motoras em crianças na escola: implicações para a aprendizagem**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, e223265, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046223265>.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BARBA, P. C. S. D. et al. **Desempenho motor de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: estudo transversal**. Revista Paulista de Pediatria, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 135-141, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 maio 2025.
- ÇAÇOLA, P.; LAGE, G. M. **Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: revisão crítica e propostas para o contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 33-40, 2019.
- FERREIRA, J. P. et al. **Avaliação do desempenho motor de escolares**. Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 26-34, 2006.

GALVÃO, L. L. D. et al. **Percepção materna sobre o desempenho em atividades diárias de crianças com TDC.** Revista Paulista de Pediatria, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 255-261, 2014a.

PULZI, J. N.; RODRIGUES, L. P. **Prevalência de dificuldades motoras em escolares brasileiros.** Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, Pelotas, v. 20, n. 5, p. 543-550, 2015.

SANTIAGO, J. A.; SANTOS, A. L. D.; MELO, G. F. **Inclusão e dificuldades de aprendizagem: reflexões sobre as práticas escolares.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 2, p. 217-232, 2017.

Infância em Vulnerabilidade e o Papel das Competências Socioemocionais no Enfrentamento de Desafios Contemporâneos

Patrícia Míriam Genova Nazário

A primeira infância representa um período decisivo para a constituição das bases cognitivas, emocionais e sociais do ser humano. No entanto, uma parcela significativa das crianças vivencia essa etapa em contextos marcados por múltiplas vulnerabilidades, que comprometem não apenas seu bem-estar imediato, mas também suas possibilidades futuras de desenvolvimento. A exposição precoce a situações de negligência, violência, insegurança alimentar, ausência de vínculos afetivos consistentes e exclusão social afeta profundamente a construção da identidade, da autoestima e da capacidade de aprendizagem.

Nesse cenário, a educação emerge como um agente transformador, com potencial não apenas de transmitir conhecimentos, mas de promover condições favoráveis ao desenvolvimento integral do sujeito. Em especial, as competências socioemocionais ganham destaque como ferramentas essenciais para a superação de adversidades, permitindo às crianças desenvolverem habilidades como empatia, resiliência, autorregulação e pensamento crítico. Diante dos desafios impostos pelas mudanças sociais, econômicas e culturais contemporâneas, é imperativo repensar o papel da escola na promoção dessas competências, considerando a urgência de práticas educativas mais inclusivas, sensíveis e comprometidas com a formação plena do ser humano.

O desenvolvimento infantil está intrinsecamente relacionado às experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida. A literatura científica na área da neurociência tem demonstrado que o cérebro infantil, especialmente até os seis anos, encontra-se em intensa plasticidade sináptica, sendo profundamente influenciado pelos estímulos do ambiente. Assim, quando expostas a situações de

negligência, violência doméstica, desnutrição, dificuldades de acesso a serviços básicos e carência afetiva, as crianças tendem a desenvolver fragilidades emocionais e limitações cognitivas que impactam diretamente seu rendimento escolar, sua interação social e sua construção identitária.

Essas vivências adversas, muitas vezes naturalizadas em contextos de pobreza e exclusão, impõem à criança barreiras que vão além do aspecto físico. Trata-se de uma violação do direito ao desenvolvimento humano integral, que compromete a equidade educacional e perpetua ciclos intergeracionais de vulnerabilidade. Neste sentido, a escola torna-se um espaço estratégico de intervenção social, devendo ir além da função instrucional tradicional para atuar também como ambiente acolhedor, promotor de vínculos e de escuta sensível.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em seus estudos sobre políticas educacionais, aponta que o atual contexto mundial – marcado por incertezas econômicas, transformações tecnológicas aceleradas e crescentes desigualdades – demanda uma nova abordagem educacional. Não basta assegurar o acesso à escolarização formal; é necessário preparar os indivíduos para lidar com a complexidade da vida contemporânea. Nesse contexto, competências socioemocionais, como empatia, cooperação, resiliência e autocontrole, são reconhecidas como tão relevantes quanto as habilidades cognitivas tradicionais.

A promoção dessas competências deve ser intencional, estruturada e inserida no cotidiano escolar por meio de metodologias ativas, práticas pedagógicas humanizadas e uma cultura escolar que valorize o respeito mútuo, a diversidade e o protagonismo infantil. Para isso, é fundamental investir na formação continuada dos profissionais da educação, capacitando-os para atuar de maneira sensível, reflexiva e transformadora frente aos desafios impostos pelas realidades sociais diversas.

Diante das múltiplas vulnerabilidades enfrentadas por crianças na primeira infância, torna-se evidente a necessidade de uma reconfiguração do papel da escola e das políticas públicas voltadas à educação. É imprescindível reconhecer que o processo educativo não pode ser dissociado das dimensões emocionais e sociais que permeiam a vivência infantil, sobretudo em contextos de exclusão e desigualdade. Assim, promover o desenvolvimento de competências socioemocionais

desde os primeiros anos de escolarização constitui uma estratégia vital para fortalecer a autonomia, a autoestima e a capacidade de enfrentamento das adversidades por parte das crianças.

Mais do que uma exigência do século XXI, essa abordagem representa um compromisso ético com a infância e com o futuro coletivo. Ao investir em práticas pedagógicas que acolhem, escutam e respeitam as trajetórias individuais dos educandos, a escola se transforma em um espaço de reconstrução subjetiva e de promoção da justiça social. A educação, nesse sentido, reafirma sua potência como instrumento de transformação social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, resilientes e emocionalmente preparados para construir uma sociedade mais equitativa, empática e sustentável.

Referências

COLAGROSSI, Ana Carolina; VASSIMON, Maria Cláudia. **Transtornos mentais e dificuldades emocionais em crianças: um olhar da educação**. São Paulo: Avercamp, 2017.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **As competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

Entre Contradições e Condicionantes: Reflexões sobre a Prática Docente no Contexto Escolar

Sandra Regina de Rizzo

A prática docente se constitui em um campo complexo, atravessado por múltiplas dimensões — pedagógicas, políticas, sociais e ideológicas. O trabalho do professor não pode ser compreendido de forma isolada, como se estivesse restrito ao ato de ensinar em sala de aula. Pelo contrário, ele está inserido em uma realidade escolar determinada por relações sociais concretas, marcadas por interesses muitas vezes contraditórios. A escola, nesse sentido, é expressão das disputas ideológicas da sociedade e funciona como um espaço onde se manifestam tanto práticas conservadoras quanto movimentos de resistência e transformação.

Segundo Saviani (1981), o professor, frequentemente, encontra-se diante de um cenário contraditório, no qual sua formação teórica aponta para uma pedagogia inovadora, enquanto a estrutura escolar permanece alicerçada em bases tradicionais. Soma-se a isso a pressão de uma racionalidade tecnicista, voltada para a produtividade, que reduz o processo educativo a um conjunto de técnicas e metas mensuráveis. Tal conjuntura contribui para a fragmentação da prática docente e para o sentimento de impotência diante das exigências do sistema educacional.

É nesse contexto que se torna essencial refletir sobre os condicionantes da prática escolar e sobre a formação docente, com vistas à construção de um trabalho pedagógico mais crítico e consciente. Como afirma Paulo Freire (1996), “ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Tal intervenção, no entanto, só será significativa se o professor for capaz de compreender os elementos históricos e sociais que atravessam sua prática, posicionando-se de maneira ética e comprometida com a formação integral dos educandos.

A prática pedagógica não pode ser analisada apenas no interior da sala de aula, desvinculada das condições objetivas que a constituem.

A escola, como espaço social, está imersa em uma realidade histórica marcada por desigualdades estruturais e por disputas ideológicas em torno do conhecimento, do currículo e do papel da educação. Assim, o trabalho docente é diretamente afetado por condicionantes que ultrapassam a esfera puramente didática e envolvem dimensões políticas, econômicas e culturais.

Nesse sentido, a seleção dos conteúdos, a organização das atividades e a escolha das metodologias não são neutras, mas carregadas de pressupostos teóricos e ideológicos. Conforme aponta Libâneo (2013), “ensinar é uma atividade intencional, orientada por uma concepção de homem, de sociedade, de cultura e de conhecimento”. O professor, ainda que não declare explicitamente sua filiação teórica, baseia suas práticas em valores que refletem uma determinada visão de mundo.

No entanto, muitos docentes acabam por reproduzir modelos pedagógicos assimilados de forma acrítica, durante sua formação escolar ou universitária, sem necessariamente compreender os fundamentos dessas abordagens. Isso ocorre, em parte, devido à fragilidade dos cursos de licenciatura, que, muitas vezes, deixam de promover uma articulação eficaz entre teoria e prática, resultando em um profissional inseguro diante da complexidade da realidade escolar.

A atuação do professor é influenciada por políticas educacionais que frequentemente priorizam aspectos quantitativos e burocráticos em detrimento de uma formação humanista e emancipadora. A cultura da avaliação padronizada, da produtividade e dos resultados imediatos impõe um modelo tecnicista que fragmenta o trabalho docente e desvaloriza sua dimensão formadora. Como alerta Apple (2006), “as reformas educacionais contemporâneas, ao enfatizarem a eficiência e a responsabilização, tendem a desprofissionalizar o magistério”.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que o professor desenvolva uma consciência crítica acerca das forças que atuam sobre seu trabalho e que busque construir práticas pedagógicas coerentes com os princípios de uma educação transformadora. Essa postura exige não apenas conhecimento teórico, mas também sensibilidade ética e engajamento político com a construção de uma escola democrática e inclusiva.

A trajetória de formação dos professores, especialmente no contexto brasileiro, é marcada por profundas contradições que impactam diretamente sua atuação em sala de aula. Embora os cursos

de licenciatura tenham como objetivo formar profissionais reflexivos e críticos, muitas vezes sua estrutura curricular carece de articulação entre teoria e prática, entre fundamentos pedagógicos e os desafios concretos da docência.

Um dos principais problemas enfrentados é a dissociação entre o conhecimento produzido na universidade e as realidades vividas nas escolas públicas, caracterizadas por carências materiais, falta de valorização profissional e contextos sociais adversos. Para Tardif (2002), “o saber do professor é um saber da experiência”, que se constrói no fazer cotidiano, muitas vezes em tensão com os modelos prescritos pelos sistemas educacionais e pelas instituições formadoras.

Essa tensão produz uma espécie de “esquizofrenia pedagógica”, como aponta Saviani (1981), ao descrever a situação do professor que, formado sob a lógica da pedagogia renovadora, é obrigado a atuar em um sistema ainda tradicional, submetido a políticas de racionalização e produtividade. Nesse contexto, o docente vivencia o conflito entre o que aprendeu como ideal pedagógico e o que é possível realizar na prática.

Muitos professores são pressionados a adotar tendências pedagógicas sem a devida reflexão crítica sobre sua aplicabilidade e coerência com o projeto educativo da escola. O modismo pedagógico, ao invés de promover a inovação, frequentemente desorienta o docente e fragiliza sua identidade profissional. Como afirma Nóvoa (1992), “os professores não se formam apenas em cursos, mas sobretudo na experiência, na reflexão sobre a prática, no confronto com os outros e com os saberes múltiplos”.

O resultado é uma prática pedagógica fragmentada, por vezes contraditória, marcada por tentativas de conciliar discursos modernos com condições de trabalho precárias e ausência de apoio institucional. Essa realidade reforça a necessidade urgente de repensar os processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, de modo a garantir ao professor uma base teórica sólida, contextualizada e dialógica.

Apesar das inúmeras contradições e adversidades enfrentadas, muitos professores resistem ao esvaziamento de sentido do trabalho docente e buscam construir uma prática pedagógica mais coerente com os princípios de uma educação humanizadora. Essa busca exige reflexão crítica, disposição para o diálogo e consciência de que a prática educativa está inserida em um projeto maior de formação humana e transformação social.

A prática pedagógica, nesse sentido, não pode ser vista como uma simples aplicação de técnicas ou reprodução de conteúdos. Trata-se de um ato intencional, comprometido com valores e finalidades que ultrapassam a dimensão instrumental do ensino. Como destaca Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa perspectiva exige que o professor assuma um papel ativo e investigativo, capaz de problematizar a realidade e favorecer a autonomia dos educandos.

Construir uma prática com sentido implica reconhecer o aluno como sujeito histórico, portador de saberes e experiências, e não apenas como receptor de informações. Implica, também, compreender que a escola é um espaço de disputa de projetos societários, onde diferentes concepções de mundo se enfrentam e se afirmam. Nesse processo, o professor é chamado a posicionar-se eticamente, atuando como mediador do conhecimento, mas também como agente político.

Para isso, é fundamental que o docente desenvolva uma postura reflexiva e autônoma em relação às políticas educacionais, às tendências pedagógicas e às práticas institucionais. Como argumenta Perrenoud (2002), o desenvolvimento profissional do professor passa pela capacidade de analisar sua própria prática, identificar os desafios enfrentados e construir estratégias para superá-los, com base em uma compreensão crítica da realidade.

A construção de coerência entre discurso e prática não se dá de forma espontânea ou isolada, mas requer investimento institucional, espaços de formação continuada e valorização do saber docente. A consolidação de uma prática educativa com sentido depende, portanto, de condições objetivas e subjetivas que favoreçam a autonomia, a colaboração e o compromisso com uma educação transformadora.

Considerações Finais

A prática docente, longe de ser um exercício técnico ou neutro, é profundamente atravessada por dimensões sociopolíticas, históricas e ideológicas. A escola, enquanto instituição social, reflete os conflitos e as contradições da sociedade em que está inserida, e o professor atua nesse espaço tensionado por múltiplas exigências: da legislação, da comunidade escolar, das políticas públicas e das suas próprias concepções de ensino.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes, muitas vezes, decorrem da distância entre a formação inicial e a realidade concreta da sala de aula. Soma-se a isso a presença de tendências pedagógicas contraditórias e a pressão por resultados quantitativos, o que contribui para o enfraquecimento da autonomia profissional e da intencionalidade educativa.

Entretanto, é possível perceber que muitos professores resistem a esse quadro e buscam construir uma prática pedagógica crítica, comprometida com a emancipação dos educandos e com a transformação da realidade. Tal esforço exige, além de formação teórica consistente, a criação de espaços coletivos de reflexão, escuta e apoio institucional.

Portanto, repensar a prática docente implica compreender sua complexidade e defender a valorização do professor como intelectual comprometido com um projeto ético, político e pedagógico de educação. Somente por meio de uma formação contínua, crítica e contextualizada, será possível superar as contradições que hoje marcam o cotidiano escolar e construir uma educação mais justa, democrática e significativa.

Referências

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 1981.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Desenvolvimento Infantil na Escola: Um Olhar Pedagógico

Silmara Aparecida Vigatti

O desenvolvimento infantil constitui um processo dinâmico, contínuo e multifacetado, envolvendo as dimensões física, emocional, social e cognitiva. Durante os primeiros anos de vida, as experiências vivenciadas pelas crianças têm papel determinante na construção de sua identidade, autonomia e nas formas de se relacionar com o mundo. Nesse contexto, a escola surge como uma instituição fundamental, pois não apenas oferece conteúdos formais de aprendizagem, mas também configura-se como um ambiente estruturado de convivência, estímulo e formação integral.

Com a ampliação das discussões sobre a infância no campo educacional, torna-se cada vez mais evidente que o processo de ensino-aprendizagem vai além da mera transmissão de conhecimentos. A escola é um espaço onde ocorrem interações significativas, mediações culturais e desenvolvimento de competências que ultrapassam o cognitivo, alcançando o âmbito social e emocional. Dessa forma, compreender a importância da escola no desenvolvimento infantil exige uma abordagem ampla e integradora, que considere tanto as práticas pedagógicas quanto os vínculos estabelecidos entre educadores, crianças e famílias.

Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel da escola como promotora do desenvolvimento infantil, abordando suas contribuições nas diferentes esferas da formação da criança e destacando a importância do educador como mediador nesse processo. A seguir, serão discutidos os principais aspectos que evidenciam a relevância do ambiente escolar para o crescimento integral da criança.

A Importância da Escola no Desenvolvimento Infantil

A escola desempenha um papel essencial na formação integral da criança, não apenas no que diz respeito à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também na construção de habilidades sociais, emocionais e éticas. É nesse espaço coletivo que a criança encontra

oportunidades valiosas para explorar o mundo, interagir com os pares, expressar suas emoções e desenvolver sua autonomia.

Ela proporciona um ambiente de socialização, É no convívio com os colegas e com os adultos que a criança aprende a lidar com a diversidade, a resolver conflitos, a partilhar objetos e sentimentos, e a desenvolver competências sociais fundamentais para a vida em sociedade, A criatividade é outra competência amplamente incentivada na escola, sobretudo por meio de atividades artísticas como pintura, teatro, música e brincadeiras simbólicas. A escola também tem a responsabilidade de contribuir para a formação ética e cidadã das crianças.

Nesse processo, o educador se configura como um agente fundamental. Sua capacidade de observar, escutar e compreender as particularidades de cada aluno é decisiva para a construção de um ambiente inclusivo e estimulante. O professor que adapta suas práticas pedagógicas à diversidade presente na sala de aula favorece o desenvolvimento de todas as crianças, respeitando seus tempos, interesses e necessidades. Além disso, o diálogo constante com as famílias é imprescindível para promover um desenvolvimento harmônico e integrado, que respeite o contexto de vida de cada criança.

Embora a escola seja um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento infantil, diversos desafios ainda comprometem sua efetividade nesse processo. Questões como dificuldades de aprendizagem, violência escolar, bullying e desigualdades socioeconômicas exigem atenção constante por parte dos educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, uma vez que impactam diretamente no bem-estar e no progresso das crianças.

As dificuldades de aprendizagem representam um dos principais obstáculos enfrentados no cotidiano escolar. Crianças que apresentam defasagens no processo de aquisição de conhecimentos, muitas vezes, não recebem o acompanhamento adequado para superar essas barreiras. Segundo Oliveira (2015), o diagnóstico precoce, aliado a estratégias pedagógicas diferenciadas, é fundamental para garantir o direito à aprendizagem. A escola deve, portanto, desenvolver um olhar sensível e individualizado, promovendo práticas inclusivas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Outro desafio alarmante é a presença da violência e do bullying no ambiente escolar. Essas práticas, além de comprometerem a segurança

e o clima organizacional da escola, geram impactos profundos na autoestima e na saúde emocional das crianças. Para Libâneo (2013), a escola deve ser um espaço de convivência democrática, onde prevaleça o respeito às diferenças e a promoção da empatia. Dessa forma, torna-se responsabilidade da instituição criar um ambiente acolhedor e seguro, que favoreça a expressão de sentimentos, a resolução pacífica de conflitos e o fortalecimento dos vínculos entre os alunos.

Ademais, os fatores socioeconômicos desempenham papel significativo nas condições de acesso e permanência das crianças na escola, bem como em seu desempenho acadêmico e emocional. Crianças provenientes de contextos de vulnerabilidade frequentemente enfrentam carências materiais, alimentares e afetivas, o que pode comprometer seu engajamento e rendimento escolar. Conforme aponta Abramowicz (2017), é imprescindível que a escola articule ações com políticas públicas de assistência social e ofereça suporte psicológico e pedagógico, atuando de forma intersetorial para minimizar os efeitos da desigualdade.

Nesse cenário, o papel da escola transcende a simples transmissão de conteúdos. É necessário que o espaço escolar assuma uma postura crítica e acolhedora, atenta às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Como afirma Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança é fortemente influenciado pelas interações sociais e culturais; portanto, cabe à escola garantir que essas interações sejam positivas, formativas e respeitadas, mesmo diante dos desafios impostos pelas condições externas.

O convívio entre crianças da mesma faixa etária desempenha um papel vital nesse processo, influenciando tanto o aprendizado quanto a formação de relacionamentos interpessoais. É nesse contexto que elas experimentam uma série de interações sociais que são cruciais para seu crescimento emocional, social e cognitivo. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, nas quais as crianças internalizam saberes ao interagirem com seus pares e adultos mais experientes. A convivência entre crianças de idades semelhantes oferece, assim, um espaço seguro para a prática e o aprendizado de habilidades sociais.

Nesse ambiente, as crianças têm a oportunidade de desenvolver empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças. A interação ocorre de diversas formas, seja durante atividades em grupo, jogos, recreações ou até momentos de aula. Essas situações proporcionam uma arena

natural onde elas podem expressar suas ideias, emoções e construir laços de amizade.

O contato regular com colegas da mesma idade permite que as crianças aprendam a lidar com emoções como a frustração, a alegria e a tristeza. Elas experimentam situações de cooperação e, às vezes, de conflito, o que é essencial para o desenvolvimento da inteligência emocional. Como afirma Wallon (2007), o ambiente escolar é um campo privilegiado para a expressão afetiva e para a construção da personalidade, uma vez que permite à criança experimentar sentimentos e elaborar suas emoções por meio da convivência. A resolução de conflitos, a troca de opiniões e o trabalho em equipe, características fundamentais do convívio escolar, ajudam as crianças a desenvolver um senso de pertencimento e identidade.

Além dos aspectos socioemocionais, o convívio com pares da mesma faixa etária também estimula o desenvolvimento cognitivo. As crianças, ao interagirem, tendem a compartilhar conhecimentos e experiências, o que enriquece o aprendizado. Atividades colaborativas, como projetos em grupo, não só incentivam o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também promovem habilidades como o pensamento crítico e a criatividade.

Entretanto, o convívio escolar não está isento de desafios. Dinâmicas de exclusão, bullying e competição excessiva podem ocorrer e impactar negativamente a experiência escolar. É fundamental que educadores e pais estejam atentos a essas questões, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor. Intervenções e práticas que incentivem o respeito e a diversidade cultural são essenciais para mitigar conflitos e proporcionar um ambiente saudável para todos.

As instituições de ensino têm a responsabilidade de criar um ambiente onde o convívio entre pares seja saudável e produtivo. Isso pode ser alcançado através de atividades extracurriculares, projetos de inclusão e estratégias pedagógicas que estimulem o diálogo e a empatia. Além disso, a formação de professores para lidar com questões sociais e emocionais é fundamental para garantir que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Conclusão

O convívio entre crianças da mesma faixa etária no ambiente escolar é uma experiência rica e multifacetada que contribui

significativamente para o desenvolvimento humano. Ao promover a interação saudável entre pares, as escolas desempenham um papel crucial na formação de indivíduos mais solidários, respeitosos e preparados para enfrentar os desafios do mundo. É necessário valorizar e aprimorar essas experiências, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de crescer em um ambiente que favoreça a colaboração e a amizade.

O desenvolvimento infantil na escola é um processo vital que influencia não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação de indivíduos saudáveis, felizes e cidadãos conscientes. É fundamental que educadores, famílias e a sociedade em geral unam esforços para criar um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas singularidades e promovendo um aprendizado que vá além das paredes da sala de aula. A educação deve ser um espaço de acolhimento e estímulo, onde cada criança tenha a oportunidade de brilhar e encontrar seu lugar no mundo.

Referências

- BRASIL. **Ministério da Educação**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.
- GONÇALVES, A. M. *A educação infantil e o desenvolvimento da criança: um olhar psicológico*. São Paulo: Madras, 2011.
- LERNER, C. D.; KATZ, I. *Educação e desenvolvimento: perspectivas em psicologia educacional*. São Paulo: Artmed, 2019.
- LOPES, L. V.; PACHECO, J. *Importância da educação infantil: a base para o futuro da criança*. Curitiba: CRV, 2015.
- PEREIRA, E. B.; RIVERA, R. C. *A escola e o desenvolvimento infantil: perspectivas e desafios*. São Paulo: Educ, 2017.
- VEIGA, I. P. *O papel da escola na construção da identidade infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O Papel da Gestão Escolar na Efetivação da Educação Inclusiva na Educação Infantil

Thamiris Cristina Chinalia Pomponio

Introdução

O presente estudo tem como objetivo refletir a respeito da relação entre as práticas de gestão escolar e o atendimento às crianças público-alvo da educação especial nos primeiros anos da Educação Infantil.

O conceito de gestão escolar sempre foi alvo de discussões teóricas dentro dos estudos e pesquisas relacionados a educação. Diversos autores defendem que a gestão escolar precisa ter como princípio a democracia, ou seja, que toda a comunidade escolar participe efetivamente das ações e decisões da escola. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) um dos princípios da educação básica é a gestão democrática, que deve garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para que as aprendizagens ocorram, é preciso adaptar o que a BNCC propõe à realidade de cada escola e de seus estudantes. Isso leva em conta a autonomia e o contexto de cada rede de ensino, as características dos estudantes, da comunidade e do lugar onde vivem. Essas decisões devem contar com a participação das famílias e da comunidade, tanto na adaptação dos conteúdos, quanto na organização das disciplinas.

Quando o assunto é a educação especial a importância de uma gestão democrática e efetiva se torna ainda mais urgente, já que a gestão escolar tem um papel fundamental na efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A equipe gestora deve criar condições para que a inclusão aconteça de forma efetiva, prática e acolhedora, promovendo em toda comunidade escolar uma cultura de respeito às diferenças.

Na Educação Infantil, muitas crianças têm seus primeiros contatos com o ambiente escolar e, principalmente, com as diferenças, tornando urgente que a gestão tenha como pilar a preocupação com as necessidades educacionais específicas. É nesse contexto que a atuação da equipe gestora se torna essencial para garantir o acolhimento, a equidade e a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos. Ao promover uma cultura de inclusão desde os primeiros anos, a gestão na educação infantil contribui para a formação de um ambiente escolar mais acolhedor, justo, afetivo e adequado às necessidades de cada criança, estabelecendo as bases para uma trajetória educacional mais significativa e humanizada.

Desenvolvimento

De acordo com a LDB, é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse grupo de estudantes é chamado de Público-alvo da Educação Especial. De acordo com o documento, deve haver, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades desse público, assegurando condições adequadas, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, professores com especialização adequada para atendimento especializado e a efetiva integração para a vida em sociedade.

Na Educação Infantil, muitas crianças têm seu primeiro contato com a escola e com a convivência em grupo. O atendimento especializado deve ser planejado com cuidado, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança, promovendo a ludicidade, o acolhimento e o desenvolvimento integral. É essencial que o AEE nessa fase contribua de forma significativa para a socialização, a comunicação e a construção da identidade da criança.

Mesmo com os documentos normativos assegurando a educação como um direito de todos e a oferta do AEE como obrigatório nos sistemas de ensino, ainda existem muitos desafios para garantir efetivamente um AEE de qualidade. A organização do atendimento educacional especializada precisa primeiramente estar prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, pois esse é o documento

que orienta todas as práticas da escola, definindo seus princípios, objetivos, metodologias e estratégias para garantir uma educação de qualidade, democrática e inclusiva.

Nesse processo, a gestão escolar exerce um papel muito importante, sendo responsável por articular a construção coletiva e democrática do PPP junto à comunidade escolar. Aqui voltamos para a importância de uma gestão participativa, já que os gestores não apenas coordenam a elaboração e a execução do PPP, mas também garantem que ele seja construído coletivamente, que seja um processo em que todos os membros da comunidade escolar possam participar e que ele seja um documento vivo, e não algo pronto e acabado, sua construção é contínua e precisa ser sempre revista.

Além disso, cabe aos gestores escolares conhecerem todos os alunos, especialmente aqueles que necessitam de AEE, realizando estudo de cada caso para viabilizar recursos materiais, profissionais, professores de apoio, oferta de atendimento no contraturno, adequações arquitetônicas, mobilizando os docentes para constante avaliação do atendimento oferecido e acompanhamento constante do trabalho realizado.

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores. (SAGE, 1999, p. 138)

Na Educação Infantil, esse acompanhamento exige atenção ainda maior ao contexto familiar e ao desenvolvimento emocional da criança, e cabe ao gestor promover a escuta das famílias, a formação dos professores para o atendimento às especificidades do público-alvo da educação especial nessa etapa e a criação de espaços acessíveis, seguros e afetivos.

Conclusão

A partir dos desafios e das possibilidades apresentados ao longo deste estudo, concluímos que a gestão escolar exerce um papel central

na concretização da educação inclusiva, especialmente nos primeiros anos da Educação Infantil. A atuação do gestor vai muito além da administração dos recursos e do espaço físico; envolve o compromisso ético e político com uma escola que acolha, respeite e atenda a todos os seus estudantes, em suas diversas singularidades. Para isso, é fundamental que a gestão promova o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, garanta a escuta ativa das famílias, e assegure a presença de recursos pedagógicos, humanos e estruturais necessários para a efetivação de um Atendimento Educacional Especializado de qualidade.

Além disso, todos precisam agir coletivamente, cada um dentro de sua função, pois a inclusão não é responsabilidade de um único setor e precisar ser encarada como um compromisso coletivo e deve estar presente no Projeto Político-Pedagógico da escola e na prática cotidiana de todos os seus membros Professores, coordenadores, funcionários, famílias e a própria comunidade escolar devem atuar em parceria, contribuindo para a construção de um ambiente acolhedor, seguro e que assegure o direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas.

Referências

- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. Ed.1997.
- BRASIL. Declaração de Salamanca.Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. 48p.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.
- BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- GESTÃO EM FOCO: O gestor e a educação especial no contexto escolar. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/educacao_especial_unidade2.pdf
- SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141

A Educação Infantil como Alicerce do Desenvolvimento Integral da Criança

Viviane de Fátima Teodoro

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, abrange crianças de 0 a 5 anos e tem se destacado nos últimos anos como uma das fases mais importantes no processo de desenvolvimento infantil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), essa etapa visa “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996). A ampliação do acesso à Educação Infantil tem sido acompanhada por um movimento de valorização de sua função pedagógica, que vai além do cuidado e da preparação para o Ensino Fundamental.

Estudos demonstram que crianças que frequentam a Educação Infantil de qualidade apresentam maiores chances de sucesso acadêmico, melhor adaptação social e maior autonomia (CUNHA; LIMA, 2020). De acordo com Heckman (2011), prêmio Nobel de Economia, os investimentos feitos na primeira infância têm o maior retorno social e econômico em comparação com outras etapas da educação, uma vez que influenciam diretamente as capacidades cognitivas e não cognitivas da criança.

Neste contexto, o presente artigo propõe uma análise da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento global da criança, enfatizando sua influência no desempenho posterior no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Serão abordados, ainda, aspectos históricos, os documentos que regulamentam a prática pedagógica, o papel do educador infantil e as especificidades do trabalho com crianças de 5 anos.

A infância é um período crítico para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, emocionais e sociais do ser humano. Piaget (1976) destaca que é na primeira infância que se formam as bases do pensamento lógico e da linguagem, por meio da exploração e da interação com o ambiente. Vygotsky (1991), por sua vez, reforça o

papel fundamental das interações sociais e da mediação do adulto no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A Educação Infantil, nesse sentido, deve ser pensada como espaço de experiências ricas e significativas, que respeitem o tempo e a individualidade da criança. Como afirma Kramer (2003), “a Educação Infantil deve proporcionar às crianças a oportunidade de construir conhecimentos, expressar emoções, desenvolver sua autonomia e senso crítico”.

O brincar, elemento central dessa etapa, é considerado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como linguagem da criança e forma privilegiada de aprendizagem. Brincar, explorar, conviver, participar e expressar-se são os direitos de aprendizagem garantidos às crianças nessa fase (BRASIL, 2017).

A trajetória histórica e legal da Educação Infantil no Brasil

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil esteve atrelada a uma perspectiva assistencialista, voltada sobretudo para o cuidado das crianças enquanto suas famílias trabalhavam. Somente com a Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil foi reconhecida como um direito da criança e dever do Estado, integrando a educação básica.

A LDB/1996 consolidou esse avanço, e documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e, posteriormente, a BNCC (2017), passaram a estabelecer diretrizes curriculares e pedagógicas para garantir qualidade e equidade nessa etapa. A BNCC define dois grupos etários: crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 5 anos (pré-escola), com objetivos de desenvolvimento alinhados à faixa etária.

Esses avanços legais permitiram a ampliação do acesso e da permanência na Educação Infantil. Segundo dados do INEP (Censo Escolar, 2023), a pré-escola já atende mais de 93% das crianças de 4 e 5 anos no país, demonstrando progresso em direção à universalização dessa etapa.

O sucesso da Educação Infantil está diretamente relacionado à qualidade da formação e atuação dos profissionais que nela trabalham. A BNCC enfatiza que “a atuação do professor de Educação Infantil exige conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento infantil, práticas

pedagógicas lúdicas e a capacidade de escuta e acolhimento” (BRASIL, 2017).

No entanto, ainda existem desafios relacionados à formação docente. Muitos professores ingressam na Educação Infantil com formação inicial voltada ao Ensino Fundamental, o que pode comprometer a qualidade do trabalho com crianças pequenas. Segundo Oliveira (2010), é fundamental que a formação dos educadores considere as especificidades dessa etapa, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulem cuidado e educação, planejamento e sensibilidade.

Com relação às crianças de cinco anos, o trabalho pedagógico deve equilibrar o lúdico e o intencional, promovendo aprendizagens que favoreçam a transição para o Ensino Fundamental, sem antecipar conteúdos ou comprometer o direito ao brincar.

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um momento sensível e estratégico no percurso escolar. Estudos indicam que crianças que vivenciaram práticas educativas consistentes na pré-escola apresentam maior domínio da linguagem escrita, raciocínio lógico-matemático, habilidades socioemocionais e autonomia (ROSEMBERG, 2013).

A pesquisa longitudinal desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta que o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental é significativamente superior entre crianças que frequentaram pré-escolas de qualidade, demonstrando a relevância do investimento nessa etapa para o sucesso acadêmico futuro.

Considerações finais

A Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, e não apenas como preparação para as etapas posteriores. Quando bem estruturada e orientada por profissionais capacitados, essa etapa pode transformar positivamente a trajetória escolar e social da criança.

O reconhecimento do brincar como eixo estruturante, a valorização das interações e da escuta sensível e a formação qualificada dos professores são elementos essenciais para uma Educação Infantil que respeite a infância como tempo de ser e conviver. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de políticas públicas efetivas que assegurem

o acesso, a permanência e a qualidade nesse nível de ensino, contribuindo para uma sociedade mais justa, equitativa e humanizada.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017.
- CUNHA, M. I.; LIMA, E. F. **A importância da educação infantil no desenvolvimento da criança**. Revista de Educação, v. 26, n. 2, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HECKMAN, James. **The economics of inequality: The value of early childhood education**. American Educator, 2011.
- KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Ática, 2003.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **A importância da educação infantil para o sucesso escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 149, p. 38-63, 2013.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Educação Infantil: Fundamentos, Práticas e o Protagonismo da Criança

Wanessa de Souza Parente

A Educação Infantil, compreendida como a etapa inaugural da Educação Básica, constitui o alicerce essencial para o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. Mais do que um espaço de acolhimento, essa fase é concebida, segundo os marcos legais e pedagógicos vigentes, como um ambiente formativo que deve garantir condições adequadas ao desenvolvimento integral da criança – físico, afetivo, cognitivo, social e cultural. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil assume o compromisso de articular o cuidar e o educar em práticas pedagógicas que respeitem os direitos da infância, promovam experiências significativas e assegurem a equidade no acesso à educação de qualidade.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender o que ensinar na Educação Infantil, levando em conta não apenas os conteúdos escolares tradicionais, mas, sobretudo, as vivências que possibilitam à criança explorar o mundo, construir conhecimentos e desenvolver sua identidade. A centralidade das interações e das brincadeiras nesse processo evidencia que a aprendizagem infantil se dá de forma dinâmica, concreta e relacional. Assim, o presente artigo propõe uma reflexão sobre os fundamentos da Educação Infantil, com foco nos princípios curriculares e nos elementos estruturantes que devem orientar as práticas pedagógicas voltadas à formação plena da criança.

Fundamentos Legais e Pedagógicos da Educação Infantil

A Educação Infantil, conforme disposto na LDBEN (Lei nº 9.394/96), modificada pela Lei nº 12.796/13, constitui a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade. O artigo 29 da referida legislação enfatiza que sua finalidade é

o desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos — físico, psicológico, intelectual e social — em articulação com a ação da família e da comunidade. Esta perspectiva amplia a visão da escola como espaço meramente transmissor de conteúdos, reposicionando-a como promotora de experiências fundamentais à constituição do sujeito.

O ordenamento legal brasileiro também aponta o dever do Estado em assegurar o acesso à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem qualquer tipo de discriminação ou seleção. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018) orientam a construção de um currículo que valorize a infância como uma etapa legítima da vida humana, dotada de especificidades que exigem práticas pedagógicas coerentes com as necessidades e potencialidades da criança pequena.

As Diretrizes Curriculares apontam dois eixos centrais para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: as interações e as brincadeiras. Essa escolha não é arbitrária, mas está fundamentada em uma concepção de infância que reconhece a criança como um ser ativo, potente, que aprende na relação com o outro e com o meio. Como destaca Oliveira et al. (2014), o desenvolvimento das crianças pequenas se dá em estreita conexão com os vínculos que elas estabelecem e com as experiências que vivenciam, sendo o brincar uma forma privilegiada de apreensão da realidade.

Brincar não é apenas uma atividade lúdica: é um processo de expressão e construção simbólica. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) reconhece o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Nesse sentido, o professor que compreende o valor formativo do brincar é aquele que organiza intencionalmente situações em que a criança possa se expressar, experimentar, observar, criar e se relacionar. Essa atuação docente, conforme Bassedas, Huguet e Solé (2007), deve oportunizar contextos ricos, nos quais a criança seja desafiada a pensar, comunicar-se e buscar soluções, ampliando seu repertório cultural e emocional.

A BNCC reafirma o papel da Educação Infantil como espaço de aprendizagem significativa, propondo um currículo organizado a partir de direitos de aprendizagem e de cinco campos de experiências. Os direitos — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — evidenciam uma abordagem integradora entre desenvolvimento

e aprendizagem, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo formativo.

Os 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”* — constituem o eixo articulador das práticas pedagógicas. Esses campos não devem ser compreendidos como disciplinas compartimentalizadas, mas como dimensões integradas da experiência infantil, que permitem à criança explorar e compreender o mundo ao seu redor com base nas vivências que já possui.

O currículo, portanto, deve ser construído a partir da escuta sensível do educador às manifestações infantis, respeitando os tempos, os ritmos e os interesses das crianças. Cabe ao professor a mediação cuidadosa que possibilita a ampliação das experiências, promovendo o desenvolvimento integral em contextos de aprendizagens significativas e socialmente contextualizadas.

A atuação docente na Educação Infantil exige mais do que domínio de técnicas pedagógicas: requer sensibilidade, escuta ativa e profunda compreensão sobre o desenvolvimento infantil. O professor é responsável por planejar experiências que contemplem as dimensões do cuidar e do educar de maneira integrada, criando oportunidades para que a criança possa explorar, questionar e se expressar livremente.

Ao propor brincadeiras, jogos simbólicos, atividades artísticas, rodas de conversa, explorações do ambiente e outras ações, o educador organiza situações de aprendizagem nas quais a criança é incentivada a agir com autonomia e criatividade. Essa intencionalidade pedagógica é o que diferencia o brincar educativo do brincar espontâneo: há objetivos claros, alinhados ao currículo, sem, contudo, tolher a liberdade e a espontaneidade da infância.

Considerações Finais

A Educação Infantil representa uma etapa formativa insubstituível, cujos impactos se estendem por toda a trajetória educacional e de vida da criança. Ao promover experiências pautadas no brincar, na convivência e na interação, o educador contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e sensíveis. Os documentos normativos brasileiros fornecem uma base sólida para a construção de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades das crianças

pequenas, mas é no cotidiano da sala de aula que essas orientações ganham vida.

Por isso, investir na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, valorizar o planejamento intencional e respeitar o protagonismo infantil são passos essenciais para garantir uma educação de qualidade, comprometida com os direitos das crianças e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 21 maio 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CEBN52009.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 mai 2025.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. **Educação infantil: muitos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Reflexões Acerca do Processo de Avaliação

Fernanda Aparecida Ferreira Albertin

A educação é tida como algo a ser universalizada, buscando o resgate do homem enquanto pessoa que atua em diversos setores, afetivos e materiais. Não existe fórmula mágica para colaborarmos na construção de um sujeito ativo, crítico e cômico dos seus direitos e deveres. Estamos na busca de possibilidades, haja vista que a educação tornou-se centro de discussão nas últimas décadas.

Em nossa sociedade, a educação ocupa um lugar de destaque e a sua função é formar o cidadão, subsidiando a construção dos conhecimentos, atitudes e valores, possibilitando que esta criança e jovem que adentram ao espaço escolar se tornem solidários, críticos, éticos e participativos.

Por educação entendemos todas as manifestações humanas que buscam a apropriação da cultura produzida pelo homem. A escola, nesse cenário, é o espaço privilegiado de produção e socialização do saber e se encontra organizada por meio de ações educativas que visam a formação de sujeitos concretos: éticos, participativos, críticos e criativos. (NAVARRO, 2004, p.19)

Faz-se necessário que a escola seja, em seu conjunto, um espaço favorável à aprendizagem. Que seja criado um ambiente de efervescência de busca do conhecimento, de curiosidade em relação ao mundo, que o conhecimento que circula na sociedade atue no interior da escola, interagindo com a sociedade e recuperando o papel da escola na formação do aluno.

Na teia das relações escolares, todas as questões são relevantes, sendo necessário um caleidoscópio para visualizar e analisar todas as variantes, em permanente mudança, que conformam o mundo escolar.

Aos indivíduos que nela adentram, direta ou indiretamente, é requerido que compreendam o trabalho escolar - considerado na sua dinâmica própria, bem como nas suas articulações com o contexto social, cultural e político – haja vista que, em meio a essa proposta de

mudança, não apenas a escola desenvolve uma consciência crítica e participativa, como a própria sociedade cobra que o faça.

Assim é que a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto requer que se faça uma opção, desvelando a serviço de que tipo de sociedade e que tipo de homem ela está a serviço. Se apregoarmos a construção de uma sociedade autônoma e democrática que tenha em seu bojo uma escola participativa, temos muito a fazer, é uma construção em longo prazo, passo a passo, até porque não temos uma proposta pronta e acabada, apenas temos certeza que é uma construção coletiva.

Atualmente, nas mídias nacionais, é veiculado que a Educação Básica está praticamente universalizada em nosso país, contudo se tem questionado a qualidade do ensino ofertado. Neste contexto, ganha notoriedade a avaliação, entendida como parte da vida diária de todos os indivíduos. Mesmo sem a orientação de quaisquer procedimentos formais, todos nós estamos continuamente formulando juízos de valor sobre toda a gama de atividades humanas.

Em suma, o ser humano avalia tudo a todo instante, o que torna a avaliação como uma prática social, que em sentido amplo, é parte da vida diária de todos os indivíduos.

Mesmo sem a orientação de quaisquer procedimentos formais, todos nós estamos continuamente formulando juízos de valor sobre toda a gama de atividades humanas.

Dada à importância da avaliação, nosso objetivo foi analisar a implantação da avaliação externa e a sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino em nosso país. Para tanto, a metodologia do trabalho deu-se através de levantamento bibliográfico a partir de livros, teses, dissertações, artigos e sites baseando-se na análise de conteúdos sobre a temática abordada (pesquisa bibliográfica).

A Avaliação: Fases e Tipos

No processo educativo a avaliação se reveste de grande importância e não deve ser entendida simplesmente como um momento determinante, mas sim como integrante dele, mesmo não havendo a preocupação de transformá-la em números ou conceitos. Conhecer cada fase que forma um processo avaliativo é imprescindível a qualquer um que necessite formar opiniões a respeito de algo ou alguém, podendo

enfim, auxiliar no processo de construção de conhecimento, objetivo este perseguido no cotidiano do processo ensino/aprendizagem.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação é uma invenção nascida com os colégios, por volta do século XVII, e desde então não mais separada do processo de ensino, principalmente, desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Assim temos claramente que a ideia de avaliar vem de muito tempo e adquiriu ao longo dos tempos o caráter de julgar e até mesmo classificar as pessoas ou algo. O ser humano tem essa necessidade, pois em tudo necessita de um direcionamento ao efetuar escolhas, e muitas vezes as decisões acerca dessas escolhas dependem exclusivamente do ato de avaliar.

Sendo assim podemos entender que a avaliação assume, dentro do processo, uma face que privilegia aqueles que apresentam melhor desempenho, passando a ocupar posição de destaque dentro do grupo e futuramente ocupando as melhores posições dentro de um contexto escolar e social, tendo como contrapartida a exclusão de todo aquele que trafegue no caminho inverso ao descrito, pois prevalece nesse instante o ato de que “avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão à progressão no curso seguido, [...]” (Perrenoud, 1999, p. 9).

Existem pelo menos quatro tipos de avaliação que, combinados de uma forma harmônica e adequada para um grupo de alunos, são capazes de compor o processo de avaliação. São elas as avaliações: somativa, formativa, diagnóstica e a emancipadora.

A Avaliação Somativa, como o próprio nome indica, tem como objetivo representar um sumário, uma apresentação concentrada de resultados obtidos numa situação educativa. Pretende-se traduzir, de uma forma quantificada, a distância que ficou entre uma meta que se determinou ser importante atingir e a meta atingida. Essa avaliação tem lugar em momentos específicos ao longo de um curso, como por exemplo, no final de um ano letivo.

A Avaliação Formativa é a forma de avaliação em que a preocupação central reside em coletar dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma “bússola orientadora” do processo de ensinar e aprender. A avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota, mas sim por meio de comentários.

A Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno a um grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser tomados como um “rótulo” que se cola sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem.

E finalmente, a Avaliação Emancipadora na qual se utiliza do senso de autocrítica e autodesenvolvimento do aluno, através de instrumentos como a autoavaliação, a coavaliação. Nesse modelo, o professor torna-se um tutor e emite suas opiniões através de relatórios do processo evolutivo do aluno. Segundo Ana Maria Saul (Lea, 1999, p. 33), “sua principal função é fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional, escrevam sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação [...]”.

É importante frisar que a finalidade da avaliação reside naquilo que precisamos considerar para planejar os meios de avaliar e construir os instrumentos mais adequados. No entanto, não podemos ignorar a natureza da atividade realizada pelo aluno. Conforme reportagem extraída da Revista Nova Escola (Janeiro/Fevereiro de 2003), podemos então entender que a avaliação tem como objetivo geral:

(...) fazer com que os alunos aprendam e sendo assim uma das primeiras providências é sempre informar o que vai ser visto em aula e o porquê de estudar aquilo. Isso é parte do compromisso pedagógico ou didático, aquele acordo que deve ser estabelecido logo no início das aulas entre estudantes e professor, com normas de conduta na sala de aula.” (Revista Nova Escola nº. 159).

Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades. Desta forma o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos. Assim temos que “a função da avaliação é a de ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar, determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos.” (Perrenoud, 1999), servindo de ferramentas que podem ser utilizadas na busca de informações a respeito de como está acontecendo o aprendizado.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 maio 2015.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- CONHOLATO, Maria Conceição. O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: implantação e continuidade. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf. Acesso em: 1 maio 2015.
- COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <http://seer.ena.gov.br/index.php/RSP/article/viewFile/316/322>. Acesso em: 5 maio 2015.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NAVARRO, Ignez Pinto et al. Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.
- PELLEGRINI, Denise. Avaliar para ensinar melhor. Nova Escola, São Paulo, ed. 227, jan. 2003.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SÃO PAULO (Estado). Parecer CEE nº 67/98 – Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm. Acesso em: 1 maio 2015.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. SARESP, n. 1, nov. 1996. São Paulo: FDE, 1996.
- VAZ, Michelle. Avaliações externas das escolas: críticas e defesas. Disponível em: <https://www.psicologiamsn.com/2013/04/avaliacoes-externas-das-escolas-criticasdefesas.html>. Acesso em: 5 maio 2015.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 199-222, 2011.

Gamificação como Estratégia de Inclusão Escolar: Potencialidades para Alunos com Necessidades Educacionais Específicas

Luciana Arruda Minuchelli

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs) representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, exigindo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e assegurem o direito de todos à aprendizagem. Em um cenário marcado pela heterogeneidade das salas de aula e pela necessidade de promover o desenvolvimento integral de cada estudante, a busca por metodologias inovadoras torna-se essencial. Nesse contexto, a gamificação desponta como uma estratégia promissora para favorecer o engajamento, a autonomia e a participação ativa de alunos com diferentes perfis de aprendizagem.

A gamificação, entendida como a aplicação de elementos característicos dos jogos em contextos não lúdicos, tem sido cada vez mais utilizada no ambiente educacional, não apenas como recurso motivacional, mas como ferramenta didática capaz de promover aprendizagens significativas. Ao aliar desafios, recompensas, cooperação e feedback imediato, essa abordagem cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, especialmente benéfico para alunos com NEEs, que muitas vezes enfrentam barreiras de acesso, permanência e participação no ensino regular.

Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Específicas

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a garantia dos direitos humanos e da equidade social, defendendo o direito de todos os estudantes à participação plena, efetiva e com qualidade no sistema regular de ensino. Essa perspectiva rompe com modelos excludentes e segregacionistas, propondo uma escola que reconhece e valoriza a diversidade humana como riqueza e não como obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão implica na transformação da cultura, da política e das práticas escolares, de modo a atender à pluralidade dos sujeitos, assegurando a eliminação das barreiras que impedem ou limitam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes. Nesse contexto, os alunos com **necessidades educacionais específicas (NEEs)** – que podem incluir deficiências, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação, entre outros – demandam abordagens pedagógicas que respeitem seus tempos, ritmos, modos de aprender e interagir.

Como aponta Mantoan (2006, p. 19), “não se trata de adaptar o aluno à escola, mas sim de transformar a escola para que todos possam aprender e participar”. Essa afirmação reforça a necessidade de superação de práticas padronizadas, muitas vezes excludentes, e do investimento em estratégias didáticas inclusivas que contemplem diferentes formas de ensinar e aprender.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) já afirmava que as escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e alcançar a educação para todos. Isso exige do professor um olhar atento às singularidades dos estudantes, bem como o compromisso institucional com a construção de ambientes educacionais acessíveis, flexíveis e inovadores.

Assim, garantir o direito à educação com qualidade para os alunos com NEEs não se limita à presença física na escola, mas pressupõe uma participação efetiva no processo de aprendizagem, mediada por recursos, estratégias e metodologias compatíveis com suas necessidades. A gamificação, neste contexto, pode ser uma dessas ferramentas mediadoras, ao promover experiências de aprendizagem que dialogam com o potencial e o interesse dos alunos.

A gamificação é uma estratégia metodológica que consiste na utilização de elementos característicos dos jogos, como desafios, recompensas, rankings, fases e feedbacks, em contextos não lúdicos, como o ambiente escolar. Seu objetivo central é promover o engajamento dos participantes por meio da ludicidade, da interação e do estímulo à superação de metas, ressignificando a relação do aluno com o conhecimento.

Na esfera educacional, a gamificação tem sido amplamente incorporada como recurso didático capaz de tornar a aprendizagem mais significativa, ativa e motivadora. Ao explorar o potencial motivacional dos jogos, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e colaborativas, favorecendo o protagonismo estudantil e o envolvimento com as atividades escolares.

A proposta de gamificar a educação vai além da simples utilização de jogos como instrumentos recreativos. Trata-se de estruturar situações de aprendizagem que promovam o engajamento e a resolução de problemas em um ambiente seguro, onde o erro é parte do processo e o feedback é constante e construtivo. Nesse sentido, o jogo assume uma função pedagógica, contribuindo para a mediação da aprendizagem, especialmente quando articulado a objetivos educacionais claros.

Segundo Huizinga (2000), o jogo é um fenômeno cultural essencial para a constituição do pensamento simbólico e da vida em sociedade. O autor afirma que:

“O jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (HUIZINGA, 2000, p. 34).

Essa concepção evidencia que o jogo, ao mesmo tempo em que diverte, ensina, engaja e estrutura experiências de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento humano em diferentes dimensões. Quando transposto para o contexto educacional, esse potencial torna-se ainda mais relevante, sobretudo em propostas inclusivas que buscam alternativas às metodologias tradicionais.

Dessa forma, a gamificação se configura como uma metodologia ativa que pode ser aplicada em diferentes níveis de ensino, adaptando-se às necessidades dos estudantes e promovendo uma aprendizagem mais personalizada e significativa. Para alunos com necessidades educacionais específicas, essa abordagem oferece possibilidades concretas de inclusão, pois permite respeitar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, ao mesmo tempo que valoriza o progresso individual e o trabalho colaborativo.

Gamificação e Inclusão Escolar: Uma Estratégia Efetiva

A efetivação da inclusão escolar exige, mais do que o acesso físico ao ambiente educacional, a construção de práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem, o pertencimento e a valorização das singularidades de todos os estudantes. Nesse contexto, a gamificação pode ser compreendida como uma estratégia didático-pedagógica capaz de ampliar as possibilidades de participação e engajamento dos alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs), rompendo com metodologias tradicionais que muitas vezes desconsideram os diferentes ritmos e formas de aprender.

Ao integrar elementos lúdicos e motivacionais à prática docente, a gamificação promove um ambiente mais acolhedor, dinâmico e sensível às particularidades dos sujeitos. A proposta de construir desafios personalizados, oferecer feedback imediato, valorizar o progresso individual e fomentar a colaboração entre pares contribui diretamente para o fortalecimento de vínculos sociais e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

A gamificação permite a criação de percursos de aprendizagem flexíveis, nos quais os alunos podem escolher estratégias para resolver problemas, tomar decisões e experimentar diferentes caminhos. Isso é especialmente relevante para estudantes com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento, que se beneficiam de abordagens personalizadas e mediadas por tecnologias assistivas ou recursos adaptados. Conforme destaca Santos (2018), a flexibilização curricular é um princípio essencial para a promoção da inclusão, sendo necessário “reconhecer que a aprendizagem não ocorre de forma homogênea e que os caminhos para o conhecimento precisam considerar a diversidade dos sujeitos”.

Este trabalho tem um grande potencial em promover a autonomia e a autorregulação da aprendizagem, ao permitir que os alunos acompanhem seu desempenho, compreendam seus erros como parte do processo e se motivem a continuar aprendendo. A presença de elementos como recompensas simbólicas, rankings de progresso e narrativas interativas pode fortalecer o sentimento de pertencimento e de competência, fundamentais para o desenvolvimento da autoestima e da motivação intrínseca dos alunos com NEEs.

É importante destacar, no entanto, que o uso da gamificação no contexto inclusivo não pode ser superficial ou meramente tecnicista. É

necessário que a proposta esteja fundamentada em princípios éticos, pedagógicos e inclusivos, com planejamento intencional por parte do educador. A seleção dos jogos, das dinâmicas e dos critérios de avaliação deve ser pautada pela equidade, e não pela competição desmedida, de forma a garantir que todos os alunos possam se desenvolver em seu próprio ritmo, com respeito às suas particularidades.

Portanto, a gamificação, quando utilizada de maneira crítica, reflexiva e sensível às necessidades dos estudantes, representa uma estratégia efetiva de inclusão escolar. Ela não substitui outras práticas pedagógicas, mas complementa e enriquece o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, participativa e acolhedora.

Referências

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Papirus, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the Win**: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

