

Simplificar a Teoria para a Melhoria no Desenvolvimento Educacional

Volume 3



SIMPLIFICAR A TEORIA PARA A MELHORIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Volume 2

Daniele Fernanda da Silva
(organizadora)



EDITORA
SCIENZA

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.

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

Si381s Silva, Daniele Fernanda (org.)

Simplificar a Teoria para a Melhoria no Desenvolvimento Educacional – Volume 3 / Daniele Fernanda da Silva (org.). São Carlos : Editora Scienza, 2025.

122 p.

ISBN – 978-65-5668-268-6

DOI – <http://dx.doi.org/10.26626/9786556682686.2025B001>

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

CDD 370

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.....	7
Literatura Infantil: Contos de Fadas	13
<i>Alessandra Batista da Silva</i>	
A Creche como Espaço Fundamental para o Desenvolvimento Infantil e a Intervenção Precoce	15
<i>Aline de Souza</i>	
Considerações Pedagógicas para Formação Docente em Tecnologias Educativas.....	18
<i>Ana Carolina Domingues</i>	
A Adaptação na Educação Infantil: Estratégias para uma Integração Saudável	23
<i>Andrea Cristina Campagnoli</i>	
Educação Física na Educação Infantil: Aliados da Psicomotricidade e do Desenvolvimento Motor.....	27
<i>Bianca Carolina Marcasso Rossi</i>	
As Torções Históricas do Pensamento Filosófico Desde a Mitologia Grega até o Período Helenístico	31
<i>Bruna Cristina Comin</i>	
A Importância da Leitura na Educação Infantil.....	36
<i>Carla Roberta da Costa Queirós</i>	

Alfabetização na Educação Infantil: Necessidade ou Antecipação Prejudicial?	40
<i>Chrystiane Gambini Mayer Invenzione</i>	
A Evolução das Libras.....	44
<i>Claudia Manfio Silveira</i>	
O Autismo na Educação: Desafios e Possibilidades para a Inclusão Escolar	49
<i>Daniela Regina Thomaz Ferreira</i>	
A Humanização na Educação: A Arte como Caminho para o Desenvolvimento Integral e Transformador	52
<i>Edneia Pedro da Silva</i>	
A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Rito de Passagem.....	57
<i>Elaine Terezinha Turati Cavicchioli</i>	
O Papel do Brincar na Inclusão e no Desenvolvimento Infantil.....	61
<i>Eliane Salvo Marques</i>	
Afetividade na Educação Infantil: A Base para o Desenvolvimento Integral e a Aprendizagem	67
<i>Ida Lúcia Baldani Oliani</i>	
A Influência do Vínculo Professor-Aluno no Desempenho Socioemocional de Crianças Pequenas	71
<i>Juliana Regina Estrada Beltrame</i>	
O Papel da Escola no Combate ao Bullying: Formação Integral, Prevenção e Ações de Intervenção no Ambiente Escolar	76
<i>Luiz Fernando de Souza Alvim</i>	
A Potência do trabalho com a Pedagogia de Projetos na Educação Infantil: Um Caminho para Aprendizagens mais significativas	81
<i>Marta Gabriela Romeiro Alves</i>	

A Avaliação na Educação Infantil: Reflexões, Práticas e Possibilidades.....	85
<i>Marta Ricci da Costa</i>	
A Educação Infantil como Espaço para o Desenvolvimento da Arte: A Contribuição das Obras de Ivan Cruz no Estímulo ao Brincar e à Expressão Artística	89
<i>Mayara Perussi Bolato</i>	
Educação Ambiental na Infância: Um Caminho para a Conscientização e Transformação Social	93
<i>Patrícia Schiavone da Silva</i>	
O Impacto das Artes Visuais no Desenvolvimento de Habilidades de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.....	97
<i>Mara Roberta da Costa Almeida</i>	
As Diversas Funções do Brincar no Contexto da Aprendizagem.....	101
<i>Sara Luciana Moraes</i>	
A Arte como Uma Importante Aliada no Processo de Ensino e Aprendizagem das Crianças Portadoras de Necessidades Especiais	106
<i>Vanessa Cavaretti Gonçalves Ferreira</i>	
Altas Habilidades e Superdotação: Compreendendo Potencialidades e Desafios	111
<i>Fabiana Correa de Faria</i>	
Matemática na Educação Infantil: Mediação, Cultura e Desenvolvimento	115
<i>Wirley Regina Marchi</i>	
Primeiros Passos na Matemática: Explorando Conceitos Matemáticos com Bebês	119
<i>Janine Cristina Vieira Bernardes</i>	

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Batista da Silva – Formação: Magistério, Brotas/SP; Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês e respectivas literaturas), pela Fundação Educacional Dr. Raul Bauab Jahu; Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR; Pós- graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, na área de Educação, em Língua Portuguesa, Compreensão e Produção de textos, pela Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal/SP; Pós- graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, na área de Educação, em Educação Infantil, pela Faculdade Campos Elíseos; Pós- graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, na área de Educação, em Cultura Africana, pela Faculdade Campos Elíseos; Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Brotas/SP; Professora de Educação Infantil desde 2017 na Prefeitura Municipal de São Carlos/SP.

Aline de Souza – Sou Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possuo Pós-Graduação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) aos Atrasos no Desenvolvimento Intelectual e Linguagem, também pela UFSCar. Atuo como educadora na Educação Infantil e na Educação Especial pela Prefeitura Municipal de São Carlos (SP), desenvolvendo meu trabalho com foco na inclusão, no desenvolvimento global da criança e na implementação de práticas pedagógicas que respeitam as singularidades e potencialidades de cada estudante.

Ana Carolina Domingues – Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-Graduada em Educação: Ciências, Tecnologia e Sociedade pelo Instituto Federal de São Paulo. Atualmente é professora de educação infantil na prefeitura de São Carlos.

Andrea Cristina Campagnoli – Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista (UNICEP-2008), Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Uniasselvi, Especialista em Educação Infantil: Desafios e Perspectivas pela Faculdade São Luís e Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Central Paulista UNICEP. Atua na Educação Infantil pela Rede Municipal de Ensino de São Carlos.

Bianca Carolina Marcasso Rossi – possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2013; licenciatura em História, pelo Centro Universitário Unifeo (2020); pós-graduação “Lato Sensu” em nível de especialização, na área de Educação em Alfabetização e Letramento, pelo Centro Universitário Barão de Mauá, 2016; pós-graduação “Lato Sensu” em nível de especialização, na área de Educação em Educação Infantil, pela Faculdade de Educação São Luís, 2018 e pós-graduação “Lato Sensu” em nível de especialização, na área de Educação em Gestão Escolar: orientação e supervisão, pela Faculdade de Educação São Luís, 2018. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Carlos – SP. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (2022).

Bruna Cristina Comin – Graduada em Pedagogia pela UFSCar (2010). Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (2013). Especialista em Educação Especial: Atualidades e Tendências do Processo Inclusivo Para a Pessoa com Deficiência Intelectual (2015). Especialista em Deficiência Visual e Sistema Braille pela Faculdade São Luís (2019). Especialista em ABA – Análise do Comportamento Aplicada (2020). Atuou como bolsista PIBID/UFSCar em 2009 e Preceptora do Residência Pedagógica em Educação Especial/UFSCar entre 2019 e 2020. Professora de Educação Especial pelo Estado de SP e município de São Carlos.

Carla Roberta da Costa Queirós – Licenciada em Pedagogia pela Unicep São Carlos. Licenciada em Ciências Biológicas, História pelo UNIFIEO. Licenciada em Geografia pela UNAR. Pós-Graduada em Didática e Tendências Pedagógicas, Educação Infantil e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São Luís. Atuou como professora na Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Carlos - SP.

Chrystiane Gambini Mayer Invenzione – Licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) 2007, Licenciatura em artes visuais pela Universidade de Araras (Unar) 2021, Licenciatura em

História pela Universidade de Araras (Unar) 2021, licenciatura em geografia pela universidade de araras (Unar) 2022, pós-graduação em Educação infantil pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) 2011, pós-graduação em alfabetização e letramento pela faculdade São Luís 2017, pós-graduação em Ensino Lúdico pela faculdade São Luís 2017. Professora de educação infantil na rede municipal de São Carlos -SP.

Claudia Manfio Silveira – Formada no magistério na Escola Estadual Dr. Álvaro Guião (1993), formada em Pedagogia-Licenciatura Plena - UNICEP (2001), especialista em: Educação Especial - UNICEP (2004); Educação Infantil - UNICEP (2006); Educação Étnico-Racial - Universidade Campos Mendes (2018); Análise Comportamental Aplicada (aba) Para Pessoas Com Transtorno do Espectro Autista (tea) - UNIFECAP (2023); Licenciada em História - UNAR (2020); Licenciada em Geografia - UNIFIEO (2025). Atua na Rede Municipal de ensino de São Carlos na Educação Infantil e na Educação Especial.

Daniela Regina Thomaz Ferreira – Formada no Magistério pelo extinto CEFAM. Graduação nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). cursando a graduação em Biologia pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). Especialista em Educação Infantil e Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). Atualmente, professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Carlos.

Edneia Pedro da Silva – Professora alfabetizadora formada em Pedagogia e Letras (Português e Inglês) com especialização em Educação Especial Educação inclusiva da pessoa com deficiência auditiva e Educação inclusiva da pessoa com deficiência mental; Pós Graduação em Educação Especial com ênfase em Transtorno do Espectro Autista; Pós-Graduação em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual e Pós Graduação em Educação Especial com ênfase em Atendimento Educacional Especializado.

Elaine Terezinha Turati Cavicchioli – Formação: Magistério E.E. Dr. Alvaro Guião em 1984; Pedagogia - Faculdade São Luís - 1996; Especialização em Psicopedagogia - UNICEP - Centro Universitário Central Paulista 2003; Especialização em Educação Especial - FCE - Faculdade Campos Elíseos, 2020. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos-SP.

Eliane Salvo Marques – Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro; História pelo Centro Universitário FIEO; Educação Especial pelo

Centro Universitário Cidade Verde. Especialista em Arte e Educação; Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado (todas pela Faculdade Campos Elíseos). Atuo na Educação infantil, na Prefeitura Municipal de São Carlos SP.

Ida Lúcia Baldani Oliani – Professora com 35 anos de dedicação à Educação, atualmente aposentada do magistério, mas ainda atuante com amor e compromisso pela aprendizagem. Formada em Magistério, possui graduação em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial. Ao longo de sua trajetória, investiu continuamente em sua formação, com diversas especializações e pós-graduações: Psicopedagogia Institucional e Clínica, Braille, Neuropsicopedagogia e Educação Especial, Arte em Educação, ABA (Análise do Comportamento Aplicada). Atualmente, exerce a função de Auxiliar na Coordenação da Creche Nosso Lar e realiza atendimentos personalizados em Reforço Escolar para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Seu trabalho é voltado, especialmente, para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, Déficit de Aprendizagem e deficiência visual (com uso do Braille). Com ampla experiência, sensibilidade e competência, dedica-se a promover uma educação inclusiva, acolhedora e eficaz, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno.

Janine Cristina Vieira Bernardes – Magistério – Cefam; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (Unisa).

Juliana Regina Estrada Beltrame – Atuo como professora de Educação Infantil na rede Municipal de São Carlos. Sou licenciada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela UNESP, Artes Visuais pela FAMOSP, História e Ciências Biológicas pela UNIFIEO e Geografia pela UNAR. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade São Luis, Arte na Educação pela FAB e Educação Infantil pela UNAR.

Luiz Fernando de Souza Alvim – Formado em Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – 1996; Letras com Habilitação em Línguas Portuguesa e Inglesa – Centro Universitário Central Paulista – UNICEP-2012, Licenciatura plena em pedagogia – Universidade Nove de Julho – 2014, licenciatura plena em Artes Visuais pelo centro Universitário de Araras - UNAR 2020, pós-graduação – Latu Sensu em ensino lúdico – 2017. Pós-graduação – Latu Sensu em alfabetização e letramento –

2017, pós-graduação – Latu Sensu em educação especial e inclusiva – 2018. Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ibaté desde de 2014 a 2021.

Marta Gabriela Romeiro Alves – Formada em magistério pelo CEFAM 1998. Licenciada em Letras pela UEPG, 2003, Artes Visuais pela UNIMES, 2013 e Pedagogia pela UNIMES, 2016. Especialista em Educação Infantil pela UNICEP, 2007, Psicopedagogia pela UNIMES 2017, Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luis. Professora na Rede Municipal de São Carlos – SP.

Marta Ricci da Costa – Formação Magistério em 1988, Escola Municipal de 1 e 2 graus Deville Allegretti. Pedagogia, 1992, pela Uninove. pós-graduação . Pós graduação Faculdade de Educação São Luís, Ensino 2017. Professora na Rede Municipal de São Carlos – SP.

Mayara Perussi Bolato – professora da rede municipal de São Carlos, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Licenciada em Pedagogia, Artes Visuais e Educação Especial. Pós-graduada em Educação Inclusiva, Língua Portuguesa e Autismo.

Patrícia Schiavone da Silva – Graduada em Pedagogia (licenciatura plena) pelo Centro de Ensino Superior de São Carlos. Especialista em “Educação e Sociedade no Terceiro Milênio “ pela Associação de Escolas Reunidas de São Carlos (ASSER). Especialista em “Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e clínica pela faculdade Venda Nova do Imigrante (Instituto de Educação Século XXI Ltda). Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela faculdade Campos Eliseos. Especialista em “Análise Comportamental Aplicada (ABA) para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela UniFECAF. Atualmente atua na Educação Infantil e Educação Especial pela Rede Municipal de São Carlos.

Mara Roberta da Costa Almeida – Formação: Licenciatura Plena em Pedagogia, pelo Centro Universitário Central Paulista; Licenciatura Plena em Artes Visuais; Licenciatura Plena em Educação Especial; Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa/Libras) pelo Centro Universitário Casa Verde. Pós graduação Lato Sensu, em nível de Especialização na área da Educação, pela Faculdade Campos Elíseos: Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual; Cultura Africana; Psicopedagogia institucional; Educação Infantil. Pela Faculdade Futura: Autismo. Pela Faculdade de Educação São Luís: Didática e Tendências Pedagógicas. Professora de Educação Especial no

Município de Itirapina/SP; Professora de Educação Fundamental desde 2016 na prefeitura Municipal de Itirapina/SP.

Sara Luciana Moraes – Formada em Pedagogia com Licenciatura Plena pela UNOPAR 2009. Especialização em Educação Infantil: Desafios e Perspectivas, pela Faculdade de Educação São Luís; 2011. Especialização em Ensino Lúdico pela Faculdade de Educação São Luís; 2019. Especialização em Alfabetização e Letramento Faculdade de Educação São Luís; 2019. Professora na Rede Municipal de Ensino de Ibaté – SP desde 2010. Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Araras- UNAR 2021, Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Araras UNAR 2022. Professora na rede de São Carlos.

Vanessa Cavaretti Gonçalves Ferreira – Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano, 2009, Formada em Ciências Biológicas pela UNIFIEO, 2019, Licenciatura em Artes Visuais pela FAMOSP – Faculdade Mozarteum de São Paulo, 2017, Licenciatura em História pela Faculdades Campos Elíseos, 2018; Licenciatura em Geografia, pela Unar, 2020, Especialização em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano, 2009, Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos, 2017 e Especialização em Arte na Educação pela Faculdade Brasil, 2018. Professora de Educação Infantil na rede municipal em São Carlos – SP.

Fabiana Correa de Faria – Licenciada em Pedagogia, habilitada em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Araraquara, em 2001. Pós-graduada em Psicopedagogia na modalidade lato sensu pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), em 2018. Atualmente, exerce o cargo de Professora de Educação Especial na Prefeitura Municipal de São Carlos, São Paulo.

Wirley Regina Marchi – Formada em Pedagogia, professora de educação infantil e EJA (educação de jovens e adultos) na prefeitura Municipal de São Carlos.

Literatura Infantil: Contos de Fadas

Alessandra Batista da Silva

“Um livro infantil, para o quarto de uma criança, é um objeto tão importante e mais indispensável que o berço”.

Friederich Bertuch (*apud* CARVALHO – 1987 – PG 37).

A infância constitui uma fase especial de evolução e formação, com suas implicações e suas complexidades, em nada comparada com o adulto, e os contos de fadas estão presentes nessa faixa etária, sendo importante aliados ao seu desenvolvimento.

É importante que todos os educadores e adultos conheçam os livros infantis, pois mesmo o Fantástico não está dissociado a Realidade de um povo e da época que pertence. Portanto devemos nos preocupar com a influência que os Contos Infantis podem exercer sobre as crianças, já que para elas é complicado discernir o certo e o errado.

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com leveza, para organizar seu “mundo mágico”, seu Universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja.

Os Contos de Fadas enriquecendo a imaginação da criança vai oferecer-lhe condições de liberação sadia, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito: levando-lhe a usar o raciocínio e a cultivar a realidade.

Todos nós deveríamos ter a consciência sobre o valor educativo e mesmo terapêutico da arte, na vida das crianças, seja na Literatura ou qualquer expressão artística com função recreativa.

O importante na Literatura é interessar a criança sobre todos os aspectos, por essa razão dar qualquer leitura a elas sem conhecê-la poderá tornar até mesmo prejudicial.

Há quem condene os Contos Fantásticos de Fadas, e condenar é tirar da criança a capacidade de sonhar, o poder da imaginação criadora e contemplativa.

Na Literatura Infantil os adultos escrevem para um público diferente e lembrar que a experiência que se procura representar na Literatura Infantil é muito menos ampla, que a apresentada na literatura Adulta, como dizia Ortega “A incompreensão da vida infantil se deve ao fato de julgarmos os atos das crianças na suposição de que vivem no mesmo mundo em que nós.” (ORTEGA Y GASSET, 1950, PG 50).

As crianças têm um mundo próprio, todo seu, povoado de sonhos e fantasias, mas vivem em nosso mundo, e sofrem com o choque entre esses dois mundos: o da realidade e da fantasia.

Portanto, é relevante adequar os Contos de Fadas à realidade das crianças, para que esses possam despertar nelas o sonho, preenchendo seus vazios, criando condições terapêuticas para os impactos da realidade, libertando-as, enfim. Quando um Conto desperta o interesse da criança, muitas vezes há todo um processo de identificação da criança com determinados personagens desse conto. E quando isso ocorre, a criança consegue sonhar, e preencher seus vazios, pois Contos de Fadas são de alto valor cultural, pela beleza que cultiva a emoção, pelo otimismo da força de querer realizar, pela vitória do bem.

Toda estrutura de Formação Educacional deveria ter como base a Literatura, pois é através de uma percepção criativa que a criança será capaz de romper continuamente os esquemas de sua experiência e formar juízos autônomos, frente à realidade e seus componentes.

Referências

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. Editora Melhoramentos. São Paulo, 1967.

BETTELHEIM, Bueno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**, Rio de Janeiro, paz e Terra, 1978.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil**. Editora Global Universitária. 5ª edição, 1987.

ORTEGA Y GASSET, José Maria. **Biblioteca Nueva**. El Espectador, III, Madrid. 1950.

A Creche como Espaço Fundamental para o Desenvolvimento Infantil e a Intervenção Precoce

Aline de Souza

No Brasil, a oferta da educação infantil ocorre da seguinte maneira: crianças de quatro meses a três anos de idade, classificadas como crianças bem pequenas, podem ser matriculadas em creches, porém sua permanência não é obrigatória. Já as crianças de quatro a seis anos de idade, consideradas crianças pequenas, têm direito à vaga garantida na pré-escola, pois essa etapa do ensino é obrigatória.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação infantil deve proporcionar experiências que incentivem o desenvolvimento integral da criança:

“A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 37).

As habilidades e competências a serem desenvolvidas na educação infantil estão descritas na BNCC e organizadas em cinco campos de experiência, incluindo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Essa fase é considerada uma janela de oportunidade essencial para o desenvolvimento cognitivo e motor, pois a criança participa de interações em grupo. Sua permanência na escola pode variar entre quatro horas, no período parcial, e oito horas, no período integral. Além disso, ela é acompanhada em diferentes ambientes por diversos profissionais, que têm como referência os marcos do desenvolvimento estabelecidos pela Sociedade Brasileira de Pediatria.

De acordo com os marcos do desenvolvimento, “a infância é um período de intensa plasticidade cerebral, no qual as interações e

experiências vividas pela criança influenciam diretamente sua aprendizagem e seu crescimento” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2020). Como destaca Lev Vygotsky, “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança interage com o meio e com os outros” (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

É na primeira infância que podem surgir os primeiros sinais indicativos de um possível Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Esse termo refere-se a um grupo de condições caracterizadas por atrasos no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, de comunicação e motoras, podendo impactar a autonomia e a aprendizagem da criança.

A observação das crianças em um grupo de iguais torna esses sinais mais evidentes, permitindo que os profissionais que acompanham diretamente seu desenvolvimento identifiquem possíveis dificuldades. Dessa forma, é possível encaminhá-las para a intervenção precoce, sempre priorizando uma comunicação empática e acolhedora com a família. Esse cuidado é essencial para que os responsáveis compreendam a importância do apoio especializado e se sintam parte ativa no processo de desenvolvimento da criança.

A intervenção precoce é uma estratégia fundamental para promover o desenvolvimento infantil, especialmente quando há um trabalho colaborativo entre o professor de educação especial, o professor titular e profissionais especializados. Essa atuação conjunta permite mapear com precisão as necessidades da criança e elaborar um Plano de Ensino Individualizado (PEI), garantindo estímulos direcionados e eficazes para seu aprendizado.

Segundo Pereno e Rivière (2020), “o trabalho colaborativo entre educadores possibilita a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos”. Dessa forma, a parceria entre os professores não apenas amplia as possibilidades de ensino, mas também fortalece a inclusão escolar.

No entanto, a ausência dessa abordagem pode levar a diagnósticos equivocados, rotulando a criança de forma precipitada sem que tenha recebido estímulos adequados à sua realidade. Muitas vezes, dificuldades no desenvolvimento podem estar associadas a fatores ambientais, emocionais ou metodológicos, e não necessariamente a um transtorno específico. Por isso, antes de qualquer encaminhamen-

to clínico, é essencial oferecer à criança experiências diversificadas, ajustadas às suas necessidades e individualidade. Dessa forma, evita-se a supervalorização de desafios momentâneos e possibilita-se uma avaliação mais precisa do real perfil de desenvolvimento infantil.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PERENO, P.; RIVIÈRE, A. **Inclusão e colaboração no ensino**. São Paulo: Editora Educação Ativa, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Marcos do desenvolvimento infantil**. 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

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

Considerações Pedagógicas para Formação Docente em Tecnologias Educativas

Ana Carolina Domingues

O avanço das tecnologias digitais tem transformado diversas esferas da sociedade e no que se refere à educação, o uso de dispositivos digitais, aplicativos e outras ferramentas tecnológicas tem sido cada vez mais discutido, tanto por seus potenciais benefícios quanto pelos desafios que impõe. Se, por um lado, essas tecnologias podem enriquecer as experiências de aprendizagem, por outro, exigem um olhar atento sobre sua adequação ao desenvolvimento infantil.

O uso de tecnologias na educação não se trata apenas de incorporar dispositivos como tablets, computadores ou lousas digitais em sala de aula, mas de refletir sobre como esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, é essencial que os educadores estejam preparados para mediar essa relação, garantindo que a tecnologia seja utilizada de forma pedagógica, consciente, ética e equilibrada.

A forma como crianças pequenas interagem com a tecnologia levanta questionamentos sobre os impactos no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor. Especialistas alertam para a necessidade de equilíbrio entre o uso de recursos digitais e atividades concretas, enfatizando a importância da mediação pedagógica para garantir que as interações sejam significativas e alinhadas com as necessidades das crianças (CLEMENTS & SARAMA, 2003).

Diante desse cenário, torna-se essencial discutir o papel dos professores na introdução e no uso consciente das tecnologias na educação. A mediação docente e a formação adequada são aspectos fundamentais para que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de maneira intencional, respeitando os princípios do desenvolvimento infantil e garantindo experiências enriquecedoras.

A formação docente para o uso de tecnologias educacionais é um elemento central para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, especialmente na educação infantil. Conforme destacado por Ribeiro et al. (2024), a integração de ferramentas tecnológicas no ensino deve ser acompanhada de uma capacitação contínua dos professores, que permita não apenas o domínio técnico desses recursos, mas também sua aplicação pedagógica de forma crítica e reflexiva. No entanto, a falta de formação inicial adequada e a resistência de alguns educadores ao uso de tecnologias ainda são desafios significativos, que podem comprometer o potencial dessas ferramentas para enriquecer o processo de aprendizagem.

O uso orientado das tecnologias educacionais na educação deve estar fundamentado em abordagens pedagógicas que integrem conhecimentos técnicos, didáticos e contextuais, um exemplo, é o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*): Conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo, proposto por Mishra e Koehler (2006). Esse modelo enfatiza a necessidade de que os professores desenvolvam três tipos de conhecimento essenciais para a prática docente mediada por tecnologia: o conhecimento tecnológico (TK), que envolve o domínio das ferramentas digitais; o conhecimento pedagógico (PK), relacionado às metodologias de ensino; e o conhecimento de conteúdo (CK), que se refere ao domínio das disciplinas que serão ensinadas.

No contexto da educação infantil, essa abordagem permite que os professores façam escolhas tecnológicas alinhadas aos objetivos pedagógicos, respeitando o desenvolvimento das crianças e promovendo experiências de aprendizagem significativas. Quando bem aplicado, o TPACK auxilia na seleção de recursos digitais que favoreçam a ludicidade, a experimentação e a interação social. Contribui ainda para que os professores desenvolvam uma postura crítica e reflexiva, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas de maneira equilibrada e integrada ao currículo, sem substituir atividades essenciais para o desenvolvimento infantil, como o brincar e a interação presencial.

Neste sentido, o uso de tecnologias digitais na prática escolar deve ser visto como um recurso complementar, que favoreça o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sem substituir a presença do educador ou o valor de experiências marcantes, como as atividades ao ar livre, a leitura compartilhada e a expressão artística.

Portanto, a implementação eficaz de tecnologias na educação exige uma visão holística, que considere tanto as potencialidades quanto as limitações desses recursos, sempre com o objetivo de promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, criativo e colaborativo.

Sabe-se também que o acesso às tecnologias não é homogêneo, uma vez que existem desigualdades em relação à infraestrutura tecnológica nas escolas. Estudos indicam que há uma disparidade significativa entre as redes pública e privada, sendo que 98% das escolas privadas possuem acesso à internet, enquanto esse número cai para 78% nas escolas públicas, que atendem à maioria dos estudantes do país. Cerca de 8 milhões de alunos matriculados na rede pública estudam em instituições sem acesso à banda larga, um recurso essencial para o desenvolvimento pedagógico na era digital. No ensino médio, a situação também é preocupante, com uma em cada quatro escolas sem internet para fins educacionais. Esses dados evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas que garantam a disponibilização de equipamentos adequados e a melhoria da conectividade nas escolas, além de investimentos contínuos na formação de professores para o uso eficaz dessas tecnologias (GAROFALO, 2022).

Por outro lado, ao promover o uso de tecnologias na educação deve-se também reforçar a importância de se trabalhar o uso consciente e responsável dessas ferramentas desde cedo. A educação digital não deve ser restrita ao simples manejo de dispositivos, mas envolver uma reflexão sobre as questões éticas e sociais que surgem no ambiente digital, como a privacidade, a segurança *on-line* e o respeito aos outros. Dessa forma, a escola se torna um espaço não apenas de desenvolvimento cognitivo, mas também de formação cidadã, preparando as crianças para serem usuários críticos e éticos das tecnologias em sua vida cotidiana.

A reflexão sobre o uso consciente das tecnologias na educação deve incluir uma análise crítica das implicações do uso excessivo ou inadequado de dispositivos digitais. Estudos indicam que o tempo excessivo diante das telas pode afetar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, especialmente nas primeiras fases da infância. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomenda que crianças menores de 02 anos não tenham contato com telas, e que aquelas entre 02 e 05 anos sejam expostas por, no máximo, uma hora diária, com supervisão de conteúdo adequado. Essas diretrizes visam pre-

venir atrasos no desenvolvimento da linguagem e outras habilidades cognitivas. Portanto, é fundamental que educadores adotem uma abordagem equilibrada, considerando o tempo de exposição das crianças à tecnologia e diversificando as atividades pedagógicas. Esse método deve ser planejado para complementar atividades de socialização, como jogos, brincadeiras e interações, essenciais para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Outro ponto importante na formação docente é o entendimento de que as tecnologias não são ferramentas neutras; elas carregam valores e formas de interação que podem influenciar a dinâmica educacional. Como apontado por Fleer (2016), é necessário que os educadores compreendam o impacto das tecnologias no processo de aprendizagem, especialmente no contexto da educação infantil, em que as crianças estão em uma fase importante de formação de suas identidades e habilidades sociais. A formação docente, portanto, deve ser fundamentada não apenas no treinamento técnico, mas também na reflexão sobre as práticas pedagógicas que podem ser potencializadas pelas tecnologias, levando em consideração as especificidades da infância e as exigências de um ensino que promova a autonomia, a criatividade e a empatia.

A criação de um ambiente pedagógico que seja digitalmente inclusivo e acessível envolve também o reconhecimento de que a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para a personalização do ensino. Através de plataformas e aplicativos educacionais, os educadores podem identificar as necessidades individuais dos alunos e criar trajetórias de aprendizagem mais adaptadas, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Contudo, isso exige uma formação continuada que permita aos professores não apenas o uso de ferramentas, mas também a capacidade crítica de escolher, adaptar e avaliar o impacto dessas tecnologias no desenvolvimento das crianças.

Por fim, a implementação de tecnologias digitais na educação depende de uma ação colaborativa entre educadores, gestores, pais e a sociedade em geral. Somente por meio de um esforço conjunto será possível criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente inovadores, que não apenas introduzam as crianças ao mundo digital, mas as preparem para navegar de maneira crítica e criativa em um futuro cada vez mais interconectado.

Referências

CLEMENTS, D.H.; SARAMA, J. **Young children and technology: What does the research say?**. *Young Children*, v. 58, n. 6, p. 34-40, 2003.
FLEER, M. **Technologies for children**. Australia: Cambridge University Press. 2016

GAROFALO, D. **Desigualdades de acesso na era digital, os obstáculos ainda presentes**. *Revista Educação*. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/08/08/desigualdade-de-acesso-digital/>. Acesso em 07 de fevereiro de 2025.

MISHRA, P.; KOEHLER, M.J. **Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge**. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **#Menos telas #Mais saúde**. Manual de orientações, dez. 2019. p. 7. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em 07 de fevereiro de 2025.

RIBEIRO, S. L. de S.; et al. **Formação docente e tecnologias educacionais: uma revisão de literatura sobre inclusão, inovação e práticas educativas da educação infantil ao ensino médio**. *Observatório de la economía latinoamericana*, v. 23, n. 1, p.8670. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/8670>. Acesso em 07 de fevereiro de 2025.

A Adaptação na Educação Infantil: Estratégias para uma Integração Saudável

Andrea Cristina Campagnoli

A adaptação escolar é um processo fundamental na vida da criança, especialmente na educação infantil, pois marca sua inserção em um novo ambiente social, com regras, rotinas e diferentes interações das vivenciadas no ambiente familiar. Esse momento, muitas vezes carregado de expectativas e ansiedades tanto para a criança quanto para os pais e professores, exige estratégias pedagógicas cuidadosas e sensíveis para garantir uma transição saudável.

A entrada na escola representa, para a criança, o início de um processo de socialização mais amplo, no qual ela aprenderá a lidar com novas relações interpessoais, rotinas estruturadas e demandas cognitivas e emocionais. Esse processo é essencial para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a autonomia, a cooperação e a resiliência. No entanto, o período inicial pode gerar sentimentos de insegurança e medo, especialmente nas crianças pequenas, que ainda estão em formação emocional.

Para muitas crianças, a separação dos pais ou responsáveis representa o primeiro grande obstáculo na adaptação escolar. Uma criança pode sentir insegurança, medo ou ansiedade, especialmente se não estiver acostumada a passar longos períodos longe dos cuidadores. Essa experiência pode gerar reações emocionais como choro intenso, resistência ao entrar na escola ou até mesmo alterações no comportamento em casa, como regressões. Esse desafio requer uma abordagem sensível por parte dos professores e da escola, bem como o apoio consistente dos familiares para que a criança se sinta segura durante a transição.

O ambiente escolar, por ser um espaço diferente do familiar, apresenta novidades que podem ser desafiadoras para uma criança. Desde a arquitetura do espaço até uma rotina estruturada e as regras a serem seguidas, tudo é novo e pode gerar estranhamento. O am-

biente escolar muitas vezes envolve filhos, núcleos e interações que podem ser estimulantes demais, especialmente para crianças mais tímidas ou sensíveis. Esse desafio exige que o espaço seja planejado para ser acolhedor, acessível e organizado de maneira a proporcionar segurança e conforto emocional.

A convivência com outros adultos, como professores e funcionários, e com um grupo de crianças da mesma faixa etária pode ser desafiadora para aqueles que não tiveram experiências sociais acima mencionadas, como a convivência em creches ou grupos de brincadeiras. A formação de novos vínculos, a adaptação a diferentes personalidades e a necessidade de dividir atenção, recursos e brinquedos podem gerar conflitos iniciais. Esses desafios exigem habilidades sociais que ainda estão em desenvolvimento, exigindo paciência e orientação para que uma criança aprenda a lidar com essas adversidades.

A capacidade de expressar necessidades, sentimentos e desejos pode ser limitada em crianças pequenas, especialmente naquelas que estão em projetos iniciais de desenvolvimento da linguagem. A dificuldade de verbalizar medos, desconfortos ou mesmo interesses pode gerar frustração, tanto para a criança quanto para os adultos que tentam compreendê-la. Além disso, em casos de diferenças linguísticas ou culturais, o desafio da comunicação pode ser ainda maior. Os professores precisam estar atentos à comunicação não verbal e buscar alternativas para interpretar e atender às necessidades das crianças.

Essas objeções são naturais no processo de adaptação e devem ser tratadas com atenção e sensibilidade por parte dos educadores, das famílias e da instituição escolar como um todo. Superá-las com sucesso é essencial para que a criança desenvolva vínculos afetivos com a escola, criando uma base sólida para seu desenvolvimento emocional.

A adaptação escolar é um processo que exige planejamento e ações coordenadas entre a escola, os professores e as famílias. Estratégias acolhedoras e bem estruturadas podem tornar essa transição mais tranquila e favorecer o bem-estar da criança, criando condições para o desenvolvimento de vínculos positivos. Promover uma entrada gradual na escola é uma das formas mais eficazes de minimizar o impacto inicial da adaptação. Essa estratégia pode incluir períodos reduzidos de permanência nos primeiros dias, aumentando

progressivamente o tempo até que a criança esteja completamente integrada à rotina escolar. Essa abordagem permite que a criança conheça o ambiente, os professores e os colegas de forma menos abrupta, oferecendo segurança emocional e redução da ansiedade.

A construção de vínculos afetivos entre a criança e os professores é essencial para garantir que ela se sinta acolhida e segura. Os educadores devem dedicar atenção individualizada, demonstrando empatia, paciência e cuidado para estabelecer uma relação de confiança. Além disso, uma interação positiva com os colegas, estimulada por meio de atividades lúdicas e colaborativas, ajuda a criança a sentir-se parte do grupo.

O envolvimento da família no processo de adaptação é crucial. A escola deve incentivar os pais a participarem das primeiras experiências escolares, como visitas prévias ao ambiente, encontros com a equipe pedagógica e momentos compartilhados na sala de aula durante o período inicial. Essa proximidade reforça a sensação de segurança da criança e estabelece uma parceria entre a família e a escola.

A organização do espaço escolar deve ser planejada para oferecer conforto e estímulos adequados ao desenvolvimento infantil. Ambientes coloridos, seguros e equipados com brinquedos e materiais pedagógicos exclusivos tornam a escola mais atrativa e acolhedora.

Estabelecer rotinas claras e consistentes é fundamental para proporcionar um senso de segurança às crianças. Saber o que esperar ao longo do dia reduz a ansiedade e ajuda no processo de adaptação. Rotinas como horários definidos para brincadeiras, alimentação e atividades pedagógicas permitem que a criança se sinta mais confortável e integrada.

Propor atividades que estimulem a autonomia da criança é uma estratégia importante para ajudá-la a se adaptar e se sentir confiante no ambiente escolar. Permitir que ela escolha brinquedos, organize seus materiais ou participe de pequenas decisões cotidianas fortaleça seu senso de pertencimento e promova seu desenvolvimento emocional.

Os professores devem estar atentos às reações individuais de cada criança, observando sinais de desconforto, ansiedade ou excitação. A flexibilidade na abordagem é essencial, pois nem todas as crianças respondem da mesma maneira às estratégias inovadoras.

Professores sensíveis às necessidades de cada aluno podem ajustar o planejamento para garantir que todos sejam acolhidos. O professor desempenha um papel central no processo de adaptação escolar, sendo o principal mediador entre a criança e o novo ambiente. Sua atuação vai além da transmissão de conhecimento, abrangendo ações que acolhem, orientam e fortalecem a confiança da criança na escola como espaço seguro e estimulante. Para que a adaptação seja bem sucedida, é necessário que o professor assuma uma postura sensível, proativa e reflexiva, que considere as especificidades de cada criança.

Estas estratégias, quando aplicadas de forma integrada e personalizada, criam um ambiente seguro e acolhedor, contribuindo para que a criança viva a transição para a escola como uma experiência positiva e enriquecedora. Ao adotar essas práticas, a escola promove não apenas o bem-estar imediato dos alunos, mas também estabelece uma base sólida para o desenvolvimento de vínculos afetivos e de aprendizagem significativas.

Por fim, a adaptação bem planejada estabelece as bases para o desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões emocionais, sociais, cognitivas e físicas. Ao se sentir acolhida, segura e estimulada no ambiente escolar, a criança encontra condições adequadas para crescer e aprender. O sucesso na adaptação escolar transcende o período inicial de ingresso na escola, pois seus benefícios reverberam ao longo de toda a trajetória educacional e no desenvolvimento pessoal da criança. Ele garante que a escola seja percebida como um espaço de acolhimento, aprendizagem e transformação, fundamental para a construção de indivíduos independentes, confiantes e sociais.

Referências

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

Educação Física na Educação Infantil: Aliados da Psicomotricidade e do Desenvolvimento Motor

Bianca Carolina Marcasso Rossi

Abordar as contribuições do campo da Educação Física ao desenvolvimento humano, na etapa da Educação Infantil, requer primeiramente uma breve exposição dos conceitos de psicomotricidade e desenvolvimento motor.

De acordo com Carvalho et al. (2023), a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade - SBP (1999), define que este campo está relacionado ao estudo do processo de maturação do desenvolvimento humano, no qual o corpo é o fator de origem, que propicia as aquisições relacionadas às diferentes ordens: orgânicas, afetivas e cognitivas. Ou seja, a “psicomotricidade e o desenvolvimento motor unem o movimento e o cognitivo para que se obtenha um único resultado: o total desenvolvimento do indivíduo” (CARVALHO et al., 2023, p. 670-671).

Neste sentido, compreende-se o desenvolvimento motor como uma mudança constante do comportamento motor ao longo do ciclo vital, ocasionada pela interação entre as “exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente” (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, p. 21, 2013).

Sendo o desenvolvimento motor relacionado a esses diversos fatores (físicos, cognitivos, sociais, afetivos, entre outros), Ota et al. (2019) destacam o papel do movimento na primeira infância, afirmando que nesta fase ele é compreendido como propulsor da organização e do desenvolvimento dos aspectos físicos, afetivos, intelectuais e sociais da criança.

Neste sentido, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, art. 29) instituiu que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui como objetivo “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus

aspectos, físico, psicológico, intelectual e social”. Trata-se de uma etapa em que o eixo estruturante é a ludicidade, possuindo assim diversas linguagens, como: jogos, brincadeiras, dança, arte, música, teatro, entre outras. Nesse contexto, também a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta que as instituições escolares devem proporcionar ricas oportunidades ao desenvolvimento das crianças, as estimulando pelo aspecto lúdico e propiciando um amplo repertório de movimentos.

Diante do que é preconizado à etapa da Educação Infantil, nota-se que o campo da Educação Física, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança, devido a sua proximidade com a questão do corpo e do movimento, conforme afirmam Ota et al. (2019). Entretanto, os autores ressaltam que apesar da Educação Física ser um componente curricular na Educação Infantil, há ainda a necessidade de os professores de Educação Física conquistarem “espaço no cotidiano das instituições de Educação Infantil como prática de valor pedagógico” (OTA et al., 2019, p. 386).

Silva e Menezes (2023) acrescentam que a área da Educação Física é capaz de estimular a memória, a atenção, o desenvolvimento acadêmico e físico, bem como a prevenção de doenças e do sedentarismo. As autoras ressaltam que a escola não deve voltar o seu enfoque somente à aprendizagem do educando, mas deve buscar ampliar a capacidade da criança lidar com o próprio corpo e o seu bem-estar.

Diante deste contexto, o papel do professor de Educação Física é de extrema importância. Bernate (2021), com base em Quirós e Arráez (2015), afirma que o professor desta área deve ter qualidades adequadas, uma vez que é também o responsável pela aprendizagem assertiva dos educandos. Neste sentido, o professor deve se interessar, ser curioso e criativo a fim de contemplar as necessidades reais dos alunos.

Em similitude, Silva e Viotto Filho (2018) afirmam que as aulas de Educação Física, como espaço educativo, devem atender tanto os aspectos motores, como também os psicológicos. Os autores defendem as ações docentes embasadas em atividades lúdicas, sendo a principal delas a brincadeira, orientada pelo professor. A presença do professor torna-se indispensável, uma vez que criará as condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento da criança (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018).

No campo da Educação Física voltado à etapa da Educação Infantil, também Azevedo et al. (2021) afirmam que devem ser oferecidas diversas oportunidades de desenvolvimento motor, de modo que o educando consiga explorar suas capacidades tanto em relação à movimentação, como no descobrimento de novas expressões corporais, adquirindo domínio sobre o seu corpo. Assim, o trabalho docente neste contexto consiste em “levar o aluno, ao realizar as ações motoras, a compreender o seu significado e as suas formas de execução” (AZEVEDO et al., 2021, p. 9).

Pereira et al. (2019) ressaltam o potencial do jogo como uma estratégia de ensino na área da Educação Física voltada às crianças, o que reforça a importância das diferentes linguagens a serem utilizadas na Educação Infantil durante as práticas pedagógicas. Os autores salientam ainda o papel do educador em buscar constantemente formas de utilização do jogo com funções pedagógicas.

Portanto, é notável o fato de que a Educação Física desde a Educação Infantil se constitui em um campo indispensável. Porém, para que essa especialidade possa contribuir efetivamente ao desenvolvimento integral humano, é imprescindível o comprometimento docente em buscar conhecer as reais demandas do educando, para um planejamento de propostas pedagógicas intencionais, contando ainda com as condições objetivas de trabalho adequadas.

Referências

AZEVEDO, A.; NEIVA, C.; CHAGAS JUNIOR, E.; ARROYO, M.B. **O corpo em movimento no carimbó**: uma contribuição no desenvolvimento sensório-motor em Educação Física na Educação Infantil em Belém (PA). Revista Observatório, Palmas, v. 7, n. 1, p. 1-21, jan.-mar., 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11360> . Acesso em: 18 ago. 2023.

BERNATE, J. Educación Física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad. **Podium Revista de Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física**, Vol. 16 Núm. 2, mayo-agosto 2021. Disponível em: <http://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/957> . Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 27 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 27 ago. 2023.

CARVALHO, M.; BOAES, V.; CUNHA, M.; BERG, R.; CRUZ, L. **68 -Desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil**: relato de experiência. FIEP BULLETIN, Volume 93 - Special Edition – 2023. Disponível em: <https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/6669> . Acesso em: 18 ago. 2023.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J.; GOODWAY, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos – 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

OTA, G.; RAMIREZ, G.; VASQUES, Hugo C.; MARCO, A. **Influence of an Intervention on the Motor Coordination of Children from 5-6 Years**. Journal of Health Sciences, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 386–9, 2019. Disponível em: <https://journalhealthscience.pgsscogna.com.br/JHealthSci/article/view/6607> . Acesso em: 18 ago. 2023.

PEREIRA, M.; FARIA, J.; OLIVEIRA, A.; MILAN, F.; CUNHA, V.; FARIAS, G. **Educação Física infantil e o jogo de faz de conta como estratégia pedagógica**. Caderno de Educação Física e Esporte, v. 17, n. 12, p. 203-210, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21701> . Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, J.; MENEZES, A. **Educação Física**: os benefícios para o desenvolvimento psíquico e motor no ensino infantil. Id on Line Revista de Psicologia. V.17, N. 65, p. 566-578, 2023. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3719> . Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, J.; VIOTTO FILHO, I. **Atuação teórico-crítica do professor nas aulas de Educação Física na escola de Educação Infantil**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 21, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/51026> . Acesso em: 18 ago. 2023.

As Torções Históricas do Pensamento Filosófico Desde a Mitologia Grega até o Período Helenístico

Bruna Cristina Comin

Se há alguma diferença entre conhecimento e o misticismo no âmbito das discussões cotidianas e do universo científico, os responsáveis são os gregos antigos. A filosofia inicia-se na Grécia Antiga, com os pré-socráticos. Ela surge em oposição às narrativas mitológicas e aspira ao conhecimento racional sobre o mundo. Durante o período Clássico tem-se Sócrates como iniciante de uma nova fase da Filosofia. O Helenismo, por sua vez, ocorre com a dominação do Império Grego e outras regiões, quando o imperador Alexandre conquista territórios do Oriente e do Ocidente.

Com estas reflexões iniciais é que a temática aborda a Filosofia na Antiguidade, período correspondente entre 4000 a.c. a 476d.c., com alguns recortes e observação de transformações marcantes da época.

De forma a responder a problemática *“quais foram os principais momentos e pensadores quando considera-se a História da Filosofia na Antiguidade?”* é que o Resumo Expandido objetiva destacar quatro períodos históricos marcantes (mitologia grega, pré-socrático, clássico e helenístico) e os pensadores que contribuíram para a construção da Filosofia (Sócrates, Platão e Aristóteles) na época.

Na Antiguidade é possível destacar quatro períodos históricos marcantes que são o/a: mitologia grega, pré-socrático, clássico e helenístico (DIONIZIO, 2018).

Os mitos da época tinham como base as paixões humanas, por exemplo, Afrodite que era reconhecida como a deusa do amor e da beleza. Essa deusa foi considerada a principal responsável por proteger os amantes Helena e Paris na guerra de Troia (DIONIZIO, 2018).

O surgimento da Filosofia ocorre próximo ao século VII a.c., quando a Grécia ainda era dividida em cidades-estados. Com a popularização da escrita os filósofos pré-socráticos passam a discutir os mitos da época, estudavam a cosmologia, a *physis* e a *arché*. Os filósofos pré-socráticos fundaram escolas como a Jônica, Pitagórica, Eleática e da Pluralidade. Trouxeram explicações causais para a origem e a ordem do mundo. Os seus argumentos eram passíveis de crítica e revisão (CHAUÍ, 2000).

O primeiro filósofo pré-socrático foi Tales de Mileto e dedicou-se a pensar a *arché* (elemento originário, que dá origem a tudo) da *physis* (ou natureza). Tales considerou que a *arché* era a água, isto é, tudo o que existe vem da água. Nesse sentido, a filosofia pré-socrática inaugurou um sistema de pensamento filosófico, isto é, organizar o pensamento sobre certas questões e fundamentos. Outros filósofos, como por exemplo Heráclito, Parmênides e Zenão, fizeram parte desse período da filosofia grega (DIONIZIO, 2018).

Com o crescimento e intersecção cultural, Atenas se tornou um ponto de referência na Grécia Antiga, adotando o regime político democrático fundamentado na igualdade entre os cidadãos atenienses (homens adultos). Estes tinham a liberdade de manifestar as suas ideias e defender os seus pontos de vista publicamente. Desse modo, surge a figura do bom orador (ou do sofista), que é aquele que melhor convence os interlocutores (JAEGER, 2003).

Para Jaeger (2010) os sofistas são considerados os primeiros professores da história. Segundo Gianotti (2024), os sofistas vêm de todas as partes do Mediterrâneo como professores da palavra e ensinam o jovem ateniense na Ágora, onde as decisões são tomadas.

É durante o período Clássico que tem-se Sócrates como iniciante de uma nova fase da Filosofia. Para encontrar a verdade, Sócrates empreendia o método socrático ou dialético. Sócrates era construtivo com as ideias sofistas, pois defendia que a atividade sofística não tinha como fundamento o amor à sabedoria ou a busca pela verdade, e sim a argumentação em favor do que fosse mais vantajoso. (DIONIZIO, 2018).

Sócrates abordava as pessoas com questões aparentemente ingênuas, como: *o que é o bom? O que você é o belo? O que é o verdadeiro?* Essa indagação é chamada de ironia socrática. Acreditando saber as respostas, as pessoas respondiam de forma segura e Sócrates continuava questionando. A finalidade do diálogo ou questionamento

era chegar a uma resposta considerada verdadeira. Sócrates chamava esse movimento de maiêutica, pois essa palavra tem como significado dar à luz (DIONIZIO, 2018).

Sócrates foi acusado de corromper a juventude de Atenas e de não culto aos Deuses. No julgamento Sócrates é condenado a morte e obrigado a beber cicuta. No momento da sua morte, Sócrates diz a um dos seus discípulos “não esqueça que ainda devo um galo a Esculápio”, isto é, reconhece que a legalidade é mais importante do que tudo o que está ocorrendo naquele momento e que a verdade da Pólis não tinha possibilidade de ser discutida além de seus próprios limites. Há um critério em si que não é para o outro (GIANNOTTI, 2024).

Sócrates foi mestre de Platão e, embora não tenha deixado nenhuma obra, seus diálogos se fazem presentes na obra platônica (DIONIZIO, 2018).

A obra de Platão (2014) relata a decadência da democracia ateniense. Na primeira fase apresenta as críticas socráticas à política e ao estilo de vida da sociedade ateniense. Em momento posterior dedica-se ao estudo da geometria e a teoria das ideias. Na última fase, considera o método socrático insuficiente como meio para se garantir um sistema de conhecimento. Conhecer não é só se chegar à verdade, é também reencontrar o ser. Ao se buscar a verdade também se busca o ser, pois a verdade é o que é e a não verdade é o que não é (DIONIZIO, 2018, p.7).

Platão (427-347a.C.) é descrito como o primeiro pedagogo por ter concebido um sistema educacional e por tê-lo integrado a uma dimensão ética e política. Platão fundou a Academia que representava a educação superior e cujo objetivo final da educação era a formação do homem moral vivendo em um Estado justo (DIONIZIO, 2018).

Aristóteles nasceu em Estagira, mas viveu grande parte de sua vida em Atenas. Foi discípulo de Platão na Academia, todavia a sua filosofia tem uma característica mais realista em relação ao entendimento do mundo e do homem. (JAEGER, 2013).

A filosofia de Aristóteles tem uma característica mais realista em relação à compreensão do mundo e do homem. Enquanto a filosofia platônica propõe um sistema de conhecimento focado nas ideias, Aristóteles procura entender o mundo a partir do próprio mundo e da natureza, assim como compreender os humanos nas suas relações

entre si (JAEGER, 2013). Sua teoria apresenta uma relação empírica com a realidade e é a partir dessa interpretação que Aristóteles constrói a sua concepção de ética, verdade, ciência e poética (DIONIZIO, 2018).

Aristóteles (384-322a.C.) foi o idealizador do Liceu, que representava a educação intermediária, com cursos regulares em tempo integral (manhã e tarde). Pela manhã, os discursos do filósofo eram dedicados a um público mais restrito, com conhecimentos sobre lógica, física, metafísica maiores e mais avançados. Os discursos da tarde eram relacionados ao público em geral com temas como retórica, política e literatura (DIONIZIO, 2018).

Na obra *Metafísica*, Aristóteles destaca que existem modos de ser de cada coisa que podem ser organizados em categorias. Sua dedicação à verdade, ao conhecimento, à ciência natural e à biologia trouxe as descrições dos corpos, do seu modo de ser e das maneiras como são definidos (CHAUI, 2000).

Tanto Platão como Aristóteles centralizam seus pensamentos na educação do cidadão e em uma formação que beneficie a todos. São pensamentos indissociáveis de categorias políticas, religiosas, artísticas, científicas, éticas e psicológicas. As teorias desses filósofos sustentam, ainda hoje, tudo o que se conhece como pensamento ocidental (DIONIZIO, 2018).

O Helenismo (338–146a.C) é marcado pela dominação do Império Grego a outras regiões, quando o imperador Alexandre conquista territórios do Oriente e do Ocidente. Constrói, desta forma, as bases para um intercâmbio cultural e filosófico entre as diferentes sociedades. Surgem então os estoicos, os epicuristas e os céticos. O fim do período helenista, ocorre aproximadamente no século 30 d.C., devido à integração dos territórios helenísticos ao Império Romano (DIONIZIO, 2018).

Em suma, foram destacados os quatro períodos históricos marcantes por meio de considerações acerca da mitologia grega até o período Helenístico, assim como os pensadores que contribuíram para a construção da Filosofia na época. Foi destacado o pensamento socrático, platônico e aristotélico.

Verifica-se que os gregos representam, na história ocidental, os pilares da sua civilização, de modo que, sem a contribuição grega,

a história ocidental poderia ter sido outra e talvez o Ocidente não conhecesse a racionalidade como foi originada e formada.

Embora este artigo reforce a importância da compreensão sobre o processo de construção histórica da filosofia no período da Antiguidade, ele deve representar mais um estudo significativo colaborando para que mais estudos e propostas na área da História da Filosofia na Antiguidade sejam desenvolvidos buscando compreender suas influências e colaborações para a atualidade.

Referências

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DIONIZIO, M. **Filosofia**. Porto Alegre: SAGAH, 2018

GIANNOTTI, J. **Café filosófico**: A aurora do pensamento ocidental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6O-aBvwIHuM&ab_channel=PercyReflex%C3%A3o> Acesso em: 18 de dezembro de 2024.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Marins Fontes, 2003.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

A Importância da Leitura na Educação Infantil

Carla Roberta da Costa Queirós

A leitura é ferramenta essencial que deve ser cultivada desde os primeiros anos de vida. No contexto da educação infantil, o contato com livros e histórias desenvolve vocabulário das crianças estimulando a imaginação, o senso crítico e desenvolvimento emocional. Este artigo enfatiza a leitura na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e apresenta práticas que educadores e famílias possam adotar para incentivar o hábito da leitura.

Sabemos que quem tem acesso à literatura desde cedo poderá ter um desempenho melhor em habilidades comunicativas, com maior capacidade intelectual e de interpretação. Como afirma Richard Bamberger, “a leitura é uma condição fundamental para o desenvolvimento intelectual do ser humano”. A leitura é essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, além de ser uma poderosa ferramenta para estimular a curiosidade e a concentração, habilidades indispensáveis para o aprendizado ao longo da vida.

Ler em voz alta por exemplo, é uma forma de criar um espaço íntimo e especial entre a criança e o adulto, seja um pai, mãe, professor ou cuidador. Esses momentos de leitura permitem que a criança se sinta valorizada e amada. A proximidade física e a atenção dedicada ajudam a fortalecer o vínculo emocional. Estudos mostram que a leitura compartilhada na infância contribui para o desenvolvimento emocional e social da criança, além de fortalecer o relacionamento entre pais e filhos (Machado, 2002)

Durante a leitura, o adulto se concentra na criança, mostrando que ela é importante e merece atenção, isso ajuda a construir a autoestima da criança, por isso é importante fazer perguntas sobre a história ou discutir os personagens promovendo uma interação e reforçando a conexão emocional. O papel dos adultos como media-

dores entre a criança e o mundo tem sido amplamente enfatizado na perspectiva da Pragmática do Objeto (RODRÍGUEZ e MORO, 1999). Os livros infantis constantemente explanam emoções e situações reais, com emoções que caracterizam alegrias, tristezas ou medos. Assim as crianças podem se identificar e experimentar suas próprias emoções reconhecendo-se no texto lido e se identificarem nas histórias, o que as ajudam a entender e validar seus próprios sentimentos.

As experiências de leitura frequentemente se tornam memórias afetivas duradouras, com momentos especiais, e criar hábitos como a leitura de um livro favorito antes de dormir é um excelente estímulo e prática, gerando lembranças que podem fortalecer ainda mais os laços entre a criança e o adulto. Como destaca Pennac (1993), “o tempo para ler, assim como o tempo para amar, dilata o tempo de viver”, ressaltando a importância da leitura como um momento de conexão e afeto.

Livros que apresentam diferentes culturas, estilos de vida e experiências ajudam as crianças a entenderem e respeitarem a diversidade, o que auxilia no desenvolvimento da empatia. Histórias que abordam dilemas e conflitos oferecem oportunidades para debates com estímulo a discussão e resolução do problema abordado com bastante diálogo e respeito mútuo. A literatura infantil oferece uma gama de possibilidades, com histórias que abordam diferentes culturas, emoções e experiências que ajudam as crianças a desenvolver empatia e compreensão do mundo ao seu redor.

Para que a leitura se torne uma prática prazerosa e habitual, educadores e familiares devem criar um espaço acolhedor, com acesso a uma variedade de livros para estimular o interesse e a curiosidade. É importante que as crianças vejam os livros como fontes de prazer, e não apenas como ferramentas de aprendizado. Contar uma história é um estímulo poderoso para os pequenos, pois isso não apenas melhora a compreensão auditiva, mas também torna a experiência mais interativa e envolvente. A entonação e a expressão ajudam a dar vida às histórias, capturando a atenção dos pequenos. Segundo Zilberman:

[...] Um leitor, não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certeza, com certa frequência. Lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinhos, romances ou poesias. O professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição. Depois

seria interessante que ele transmitisse aos alunos esse gosto, verificando que eles apreciam. Esse momento é meio difícil, pois, via de regra, crianças e jovens tendem a rejeitar a leitura porque ela é confundida com o livro escolar e a obrigação de aprender. Se o professor quebrar esse gelo, acredito que conseguira andar em frente” (ZILBERMAN, 1996, p. 28).

Envolver os pais no processo de leitura é fundamental e cabe à escola incentivar que leiam em casa e compartilhem histórias com os filhos para fortalecer o vínculo familiar e reforçar a importância da leitura. Quanto mais cedo a criança desenvolver hábitos de leitura ela abre um leque de oportunidades e conexões criando um senso crítico fomentando a curiosidade e descobrindo um mundo de oportunidades.

Ao incentivar a leitura desde a infância, estamos contribuindo não apenas para o desenvolvimento intelectual das crianças, mas também para suas habilidades sociais e emocionais, tornando-os adolescentes mais preparados para o ingresso nas universidades e adultos com maiores possibilidades de engajamento profissional. Para Machado (2002) “A leitura é uma fonte inesgotável de descobertas e aprendizado, capaz de transformar vidas e construir futuros promissores”.

Atualmente as empresas estão buscando profissionais que tenham qualidades de alto conhecimento e inteligência emocional, isso tornou-se pré-requisito para ingressar nas maiores empresas do mundo, pois desenvolver uma pessoa tecnicamente e mais fácil que definir caráter e personalidade. De acordo com Goleman (1995)

“No mundo do trabalho em constante mudança, as empresas estão cada vez mais valorizando profissionais que possuem não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de navegar pelas complexidades das interações humanas. A inteligência emocional e o autoconhecimento tornaram-se diferenciais cruciais para o sucesso profissional.” (GOLEMAN, 1995)

O investimento em práticas de leitura desde cedo é, portanto, fundamental para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios da vida pessoal e profissional de maneira saudável e construtiva.

Na Educação infantil a leitura é um pilar essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Investir na formação de leitores competentes é um dos melhores legados que podemos deixar para as futuras gerações.

Referências

- KRAMER, M. M. (2010). **A importância da leitura na educação infantil**. São Paulo: Editora Moderna.
- FURTADO, L. (2013). **Literatura infantil**: um caminho para a formação de leitores. Rio de Janeiro: Editora Pátio.
- CUNNINGHAM, A. E., & STANOVICH, K. E. (1998). **What reading does for the mind**. American Educator, 22(1), 8-15.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 1ª ed. Ed.Objetiva. (1995).
- MACHADO, A. M. **Clube de leitura**. Editora Ática. (2002).
- SILVA, A. M. (2012). **Leitura e formação de leitores na educação infantil**. Curitiba: Editora UFPR.
- OLIVEIRA, L. A. (2015). **Contar histórias**: uma prática educativa. São Paulo: Editora Cortez.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

Alfabetização na Educação Infantil: Necessidade ou Antecipação Prejudicial?

Chrystiane Gambini Mayer Invenzione

A alfabetização na Educação Infantil desperta debates e discussões entre educadores e pesquisadores, pois de um lado há aqueles que defendem que a primeira etapa da Educação básica deve priorizar exclusivamente o brincar e o cuidar, e do outro há quem defenda que o processo de alfabetização deva começar desde os primeiros anos de vida.

É importante salientar que essa discussão se ancora em perspectivas divergentes e dicotômicas, pois contrapõem aspectos que deveriam coexistir de forma conciliada. A BNCC estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, porém ela também destaca que esse brincar deve ser acompanhado de intencionalidade educativa, ou seja, de ações e intervenções planejadas e organizadas pelos educadores.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 34)

Diante disso, é importante que o trabalho na Educação Infantil priorize o brincar e o interagir com intencionalidade, não esperando que o aprendizado e o desenvolvimento ocorram de maneira natural e espontânea. Na prática, isso implica que o professor promova vivências, atividades e estratégias de ensino com base nos objetivos e habilidades que precisa alcançar com aquela faixa etária, e isso inclui

práticas que introduzam conhecimentos que contribuam no processo gradual de alfabetização.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental no processo de alfabetização e letramento das crianças, pois é onde se iniciam as bases para o desenvolvimento de diversas habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita. Na Educação Infantil as crianças se relacionam com a cultura oral e escrita, por meio de livros, poesias, músicas, e na interação com os educadores. O trabalho na Educação Infantil também cria as condições motoras para as crianças manipularem diferentes riscadores, já que, por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas e artísticas é que se desenvolve a coordenação motora fina.

De acordo com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas (BRASIL, 2017, p. 37).

Apesar da alfabetização convencional e sistematizada ser realizada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é na Educação Infantil que a criança desenvolve habilidades cognitivas, intelectuais e motoras essenciais e começa a ter contato com o mundo letrado e com o uso social da escrita. Além disso, nessa faixa etária as crianças estão apreendendo o mundo de forma intensa e curiosa, como se o vissem todos os dias pela primeira vez, e é essencial aproveitar esse interesse canalizando-o para o mundo letrado, apresentando-o de forma lúdica e cativante.

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (FERREIRO, 1999, p. 25).

As brincadeiras e interações, sejam dirigidas ou livres, estimulam o desenvolvimento da oralidade. Existem diversas práticas e atividades lúdicas conhecidas que promovem essas habilidades na Educação Infantil, como contação de histórias, rodas cantadas, rodas de conversa, manipulação de diferentes portadores textuais, brincadeiras com rimas, jogos de letras e sílabas, brincadeiras de faz

de conta, escrita espontânea, massinha de modelar, desenhos e pinturas, teatro e dança, entre outras.

Para além de todas essas atividades essenciais, a interação com a natureza pode ser um caminho importante no estímulo da aprendizagem, na medida em que possibilita que as crianças aprendam, brinquem, interagem e observem o ambiente como uma fonte inesgotável de investigação e produção de conhecimentos.

A BNCC organiza o trabalho na Educação Infantil em cinco campos de experiência, substituindo a fragmentação do currículo em disciplinas formais por uma abordagem mais fluida e integrada. Os campos de experiência são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em todos os campos a escrita e a oralidade estão integradas, de forma transversal.

O campo *O eu, o outro e o nós* é centralizado na interações das crianças com os pares e com os adultos, promovendo a expressão oral das crianças por meio do contato com diferentes pessoas e culturas. O campo *Corpo, gestos e movimentos* traz as experiências com o corpo por meio de diferentes linguagens lúdicas, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, promovendo a percepção corporal e a memória sensorial necessárias para o desenvolvimento da escrita, bem como a compreensão das diferentes linguagens como formas de comunicação. O campo *Traços, sons, cores e formas* envolve as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incentivando a autoria e as criações coletivas e individuais, o que se relaciona diretamente com símbolos gráficos, em suas mais diversas manifestações. No campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* a criança é levada a explorar o mundo físico e sociocultural por meio de experiências de manipulação, investigação e exploração, aguçando ainda mais a curiosidade e o comportamento investigativo, que pode ser alcançado por meio de textos científicos, rodas de levantamento de hipóteses e registros variados. A centralidade do campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* está nas situações comunicativas, em que as crianças falam, escutam seus pares, participam de contações de histórias e tem acesso à cultura escrita, na leitura e observação de textos e na manipulação de diferentes suportes textuais.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p.42)

Diante do exposto, concluímos que a primeira etapa da Educação Básica estabelece as bases para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional, corporal e afetivo das crianças, permitindo que elas desenvolvam autonomia, se expressem e se relacionem com o mundo e com as pessoas. Nessa fase, as atividades devem ser dirigidas pelos adultos, integradas às brincadeiras e interações, respeitando a faixa etária das crianças, garantindo que a escrita, a leitura e a oralidade sejam apresentadas de forma lúdica e significativa.

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.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

A Evolução das Libras

Claudia Manfio Silveira

A estruturação da Língua de Sinais no Brasil se deu apenas no século XIX, inspirada no modelo francês, se consolidando incisivamente no ano de 2002.

Desde a Pré-História, as mãos eram utilizadas para comunicação, que, gradativamente, foram sendo substituídas pela linguagem oral, cuja esta se tornou predominante, no que concerne à comunicação, sobrepondo-se até mesmo à linguagem de sinais, que se configurava por ser a forma de comunicação dos surdos.

Todavia, apesar da utilização da Língua de Sinais, não se pode afirmar que, a vida dos surdos foi fácil, isso porque, ao longo da história, os mesmos eram tidos como pessoas castigadas, desprovidas de inteligência e até mesmo como um ser humano primitivo, que não poderia ser educado.

Os surdos, ao longo do tempo, eram considerados amaldiçoados, cuja condição era “um castigo de Deus”, podendo até mesmo ser jogados no rio Tiger, escravizados, se transformarem em prisioneiros, além de serem obrigados a realizar trabalhos em condições sub-humanas.

Strobel (2006) aponta que, na Idade Média, os surdos eram proibidos de muitos direitos sociais, além de condenados à grandes fogueiras.

Já na Idade Moderna, esse mesmo autor acima citado, ressalta que, a condição de surdez não impedia o desenvolvimento de habilidades especiais, bem como o conhecimento e a aprendizagem.

No entanto, a primeira escola para surdos, foi criada no século XVI, pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon, cujos métodos eram secretos e foram esquecidos após a sua morte.

Posteriormente, na Espanha ainda, a educação dos surdos se dava pela utilização da língua de sinais e treino da fala, tal qual o uso do alfabeto móvel; seguido da preocupação eminente de Charles Michel de L’Epée em atender e contemplar a todos os surdos, inde-

pendentemente da sua classe social, financeira, social, emocional, entre outras.

Charles Michel de L'Épée ainda foi responsável por criar a primeira escola para surdos em Paris, chegando a fundar 21 escolas, tanto na França, quanto na Europa.

Já nos Estados Unidos, o trabalho com os surdos se dava pelo treino das palavras e até mesmo eram associados a animais, devido aos comportamentos apresentados pelos surdos, levando estudiosos a pensar a respeito da criação e educação dos surdos e desenvolvimento da aprendizagem, respectivamente.

Na Inglaterra, se priorizava à utilização da linguagem oral, no que tange o trabalho com os surdos, e na França, buscava o uso da língua de sinais, definida por Abade Scardi.

Dessa forma, foi possível observar uma série de ações e sucessões, cuja estas refletiriam na educação e vida social dos surdos, ressaltando que,

As atas finais do Congresso, documentos que definiram as novas propostas educacionais no final do século XIX e, posteriormente, as políticas públicas até a cerca de 1970, indicavam o seguinte: O Congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para desenvolver o surdo à sociedade e para dar-lhe o melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para educação e instrução dos surdos-mudos. (...) O Congresso, considerando que o uso simultâneo da palavra e dos signos mímicos tem a desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão das ideias, declara que o método oral puro deve ser o preferido. (...) A terceira resolução é um voto em favor da extensão do ensino dos surdos-mudos. Considerando que uns grandes números de surdos mudos não recebem o benefício da instrução; que essa situação provém dos poucos recursos das famílias e dos estabelecimentos, emite o voto que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos e mudos possam ser instruídos. (GRÉMION, 1991, p. 195)

No que diz respeito ao Brasil e a educação dos surdos, é primordial considerar a colocação de Mazzotta (1996), que ressalta que, o atendimento destes em escolas especiais se deu somente após 1950, inspirada em experiências anteriores, vivenciadas pela Europa, tendo o pontapé inicial lá no Rio de Janeiro, com a criação da escola para

surdos, cujo caráter era profissionalizante e atendia meninos entre 7 e 14 anos.

Todavia, vale destacar que,

As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. (BRASIL, 2002, p.30)

Para auxiliar na educação dos surdos no Brasil, pode-se contar com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, instituída na década de 90, cujo intuito era proporcionar uma educação inclusiva, onde os surdos eram mantidos em escolas para surdos e, possivelmente, poderiam ser inseridos em uma escola regular.

Assim, de acordo com essa lei acima citada, era primordial que os professores tivessem formação específica para trabalhar com os alunos surdos, independentemente da faixa etária e nível escolar dos alunos.

Entretanto, Sá (2003) destaca que, no Brasil, existem diversos aspectos que delineiam o processo de inclusão, embora, esse processo se deu de maneira lenta e bem aquém da realidade.

Sendo assim, é importante destacar que,

No Brasil têm sido desenhados discursos e práticas alternativos, que buscam uma recolocação da discussão num contexto mais apropriado à situação da cultura, da língua e da identidade do surdo. Visto que a educação oralista tradicional para surdos vem sendo um fracasso que se arrasta por tanto tempo quanto tem a sua história, essa pedagogia não considerou o surdo com a sua diferença, sua língua, sua cultura e suas identidades, que por supervalorizar a voz, lhes negou a vez. (SÁ, 2003, p. 90)

Com a Convenção da Guatemala, no ano de 1999, se consolidou a questão da igualdade de direitos entre as pessoas, independentemente das necessidades especiais apresentadas, incluindo os portadores de surdez, embora estes últimos ainda encontrem diversas dificuldades, no que diz respeito à questão da comunicação, seja está na escola ou na sociedade em geral.

Assim, com o Decreto nº 5.626/05, regulamenta-se a Lei nº 10.436/2002, cuja esta se responsabiliza não apenas pela inclusão do

aluno surdo, tal qual pela inclusão da LIBRAS como uma disciplina curricular

Em 2003, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), determinou a Educação Inclusiva, priorizando a diversidade e a garantia do acesso de todos ao contexto escolar.

Em 2004, esse mesmo Ministério divulga o documento referente ao acesso e permanência dos alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula regular, apesar de ainda se poder enxergar muitas condições exclusivas no que se refere aos surdos e mudos, levando a uma reflexão expressiva, em torno da inclusão social, salientando que a mesma vai bem além de leis e decretos, mas envolve muitas ações reflexivas e diálogos, já que, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, não é amplamente conhecida, precisando ser difundida e exercida no contexto social.

É importante ainda ressaltar que, a Língua de Sinais é condição obrigatória na escola, mediante a presença de alunos surdos, salientando que, a língua de sinais tem um significado próprio e pertinente que necessita de compreensão, bem como uma pessoa, mais conhecida como intérprete, para traduzir para o aluno surdo, o que vem sendo expresso de forma oral.

Em consequência da padronização da Língua de Sinais, vem o Registro Nacional de Intérpretes, cujo estes são estabelecidos de acordo com a capacidade de cada um.

Koslowski (2000) destaca a Língua de Sinais como difícil, fato este que se dá pelo conjunto de signos inseridos a esta, sem falar na dificuldade no que tange a aquisição desta língua, isso porque ela diverge da oral, que é assimilada naturalmente.

Sassaki (1997) ainda afirma que, a dificuldade se acentua pela diversidade das línguas entre os países, o que impossibilita a língua de sinais de ser universal, tendo de se adequar as convenções de cada país.

Porém, quando o assunto é a utilização das LIBRAS no cotidiano escolar, o caso se agrava um pouco mais, haja vista que, a escola é o meio que prepara as pessoas para o exercício da cidadania, considerando que o aluno surdo, bem como o tido como “normal” possuem os direitos iguais e são respaldados também pelos mesmos deveres, o que enfatiza a necessidade de se articular, tanto a língua falada, quanto a gestual, ou LIBRAS.

O aluno surdo pode estar fadado ao fracasso apenas pela falta de interação, falta de oportunidade de se comunicar, culminando até mesmo com revolta e baixa autoestima, levando até mesmo à impossibilidade de se realizar atividades colaborativas ou sociais.

Da mesma forma que os alunos “normais” têm a linguagem falada como língua mãe, os alunos surdos também possuem as LIBRAS como sua principal língua, havendo a necessidade do respeito e da contribuição mútua, tornando a comunicação adequada e significativa.

À escola cabe a identificação das dificuldades e limitações dos seus alunos, bem como a readequação curricular, a fim de contemplar a todos, independentemente da dificuldade de cada um.

Referências

BRASIL, **Lei nº10.436/2002**. Disponível em < https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf> Acesso em 5 de Janeiro de 2025.

_____. **Lei nº. 10.436/2002**. Brasília: MEC, 2002

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

KOSLOWSKI, L. **A educação bilíngüe para surdos**: modelo bilíngüe/bicultural na educação do surdo. In: V seminário Nacional do INES – Surde: Desafios para o próximo milênio. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2000.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil**: Historia e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez. 1996.

SÁ, N. **Convite a uma revisão da pedagogia para minorias**: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. Espaço: Instituto Nacional de Educação de Surdos. Nº 19 (julho/ 2003) Rio de Janeiro: INES, 2003.

STROBEL, K. **História dos Surdos**: Representações ‘Mascaradas’ das Identidades Surdas. Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (Orgs).– Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

O Autismo na Educação: Desafios e Possibilidades para a Inclusão Escolar

Daniela Regina Thomaz Ferreira

O TEA é um transtorno neuropsiquiátrico que afeta a comunicação e o comportamento de maneira variável. A inclusão escolar de alunos com autismo não se limita ao acesso físico, mas envolve a criação de um ambiente acolhedor e adaptado às suas necessidades. O crescimento da conscientização sobre o TEA tem impulsionado práticas inclusivas, mas ainda há muitos desafios a serem superados. Este artigo analisa as dificuldades e as possibilidades da inclusão, enfatizando práticas pedagógicas eficazes para garantir o aprendizado e o bem-estar dos alunos com autismo.

Características do Autismo

O autismo é um espectro que varia em intensidade e manifestações. Alguns indivíduos possuem habilidades cognitivas avançadas, enquanto outros apresentam déficits intelectuais severos. Entre as principais dificuldades estão problemas de comunicação verbal e não verbal, rigidez na rotina, sensibilidade sensorial e dificuldades de interação social. Estratégias como comunicação alternativa, suporte visual e organização estruturada são essenciais para atender às necessidades desses alunos.

A inclusão de alunos autistas nas escolas regulares enfrenta diversos desafios. Um dos principais é a falta de capacitação dos professores, que muitas vezes desconhecem as especificidades do TEA. Isso pode resultar em práticas pedagógicas ineficazes e em dificuldades para interpretar comportamentos atípicos. Para enfrentar essa questão, é fundamental investir na formação contínua dos educadores.

Outro obstáculo é a estrutura do currículo escolar, que frequentemente não considera as necessidades dos alunos com TEA. Ambientes ruidosos e metodologias inflexíveis dificultam a aprendizagem e a

socialização. A falta de adaptação curricular pode levar ao isolamento dos alunos, reforçando barreiras à inclusão. A implementação de metodologias mais visuais e adaptáveis pode facilitar a participação ativa desses estudantes.

Possibilidades de Inclusão e Práticas Pedagógicas

Apesar dos desafios, há diversas estratégias que tornam a inclusão viável. A adaptação do ambiente escolar, minimizando estímulos sensoriais excessivos, pode favorecer o bem-estar dos alunos. Criar espaços tranquilos e estabelecer rotinas previsíveis são medidas importantes.

O uso de tecnologias assistivas, como aplicativos educativos e sistemas de comunicação alternativa, pode facilitar a aprendizagem. Além disso, métodos de ensino visuais, reforço positivo e abordagens estruturadas ajudam a tornar o ensino mais acessível.

A formação contínua dos professores e o apoio de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, são essenciais para um atendimento adequado. A colaboração entre escola, família e profissionais de saúde possibilita intervenções mais eficazes e personalizadas.

A inclusão não é responsabilidade apenas dos educadores, mas de todos os envolvidos na comunidade escolar. A família desempenha um papel crucial, pois é a principal fonte de informações sobre o comportamento, as necessidades e as preferências do aluno. Além disso, a colaboração entre pais e escola garante que o aluno receba o suporte adequado, tanto em casa quanto na escola.

A comunidade escolar, composta por alunos, professores e funcionários, também deve ser sensibilizada sobre o autismo. A promoção de um ambiente de respeito e compreensão contribui para a construção de uma cultura inclusiva. A realização de workshops, palestras e atividades educativas sobre o TEA pode ajudar a reduzir o estigma e aumentar a empatia entre os colegas, promovendo a aceitação e a convivência harmoniosa.

Ademais, a presença de profissionais especializados, como psicólogos, assistentes sociais e outros, permite uma abordagem mais completa do aluno com autismo. Eles podem ajudar a adaptar estratégias pedagógicas, monitorar o desenvolvimento do aluno e

oferecer suporte emocional tanto para ele quanto para os educadores e familiares.

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista é um desafio, mas também uma oportunidade de promover uma sociedade mais justa, respeitosa e diversificada. Os obstáculos, como a falta de formação dos professores e a rigidez do currículo escolar, podem ser superados por meio de práticas pedagógicas adaptadas, uso de tecnologias assistivas e envolvimento da família e da comunidade escolar. A criação de um ambiente inclusivo não só beneficia os alunos com TEA, mas também contribui para o desenvolvimento de todos os alunos, ao promover a convivência com as diferenças e o respeito à diversidade. Assim, a inclusão escolar é um caminho para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente das diversas formas de aprendizagem e desenvolvimento.

Referências

MANTOAN, M.T.E. **A inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Campinas: Autores Associados. (2003).

CARVALHO, L.F.; OLIVEIRA, D.G. **Autismo e inclusão escolar**: Desafios e possibilidades no contexto educacional. Rio de Janeiro: Wak Editora. (2015).

SOARES, S.P. **O autismo na perspectiva da educação inclusiva**. São Paulo: Cortez. (2012).

TEIXEIRA, M.E.; LIMA, L.S. **Educação inclusiva**: Fundamentos, práticas e desafios. Porto Alegre: Artmed. (2017).

GASS, D.S. **O autismo na educação**: Novas perspectivas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed. (2011).

A Humanização na Educação: A Arte como Caminho para o Desenvolvimento Integral e Transformador

Edneia Pedro da Silva

Quando pensamos na principal função da escola, diversas respostas podem vir a mente, pois a escola é um espaço privilegiado de formação humana, desenvolvimento de habilidades e potencialidades, produção de conhecimento, socialização, entre diversas outras responsabilidades atribuídas a ela. Existe uma palavra que reúne todos esses compromissos da escola e que define de forma precisa qual é a principal função da escola: a Humanização.

Desde ensinar, divulgar, informar, comunicar, contar, anunciar os conteúdos e os conhecimentos acumulados historicamente, desenvolver habilidades cognitivas, intelectuais, físicas, emocionais e psicológicas, até desenvolver a cidadania, a criticidade, ensinar os valores morais e éticos para uma boa convivência, tudo isso perpassa pela humanização. Humanizar é tornar humano, é ensinar a viver, a pensar, a agir, a fazer escolhas, a lidar com as complexidades das relações humanas a partir de valores humanizadores. De acordo com Paulo Freire:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (FREIRE, 2001, p. 99)

Assumir uma educação comprometida com a humanização é um ato de resistência, é reconhecer que a escola não é o único, mas é um espaço privilegiado de luta contra a desumanização e de construção de um mundo melhor. Muitas pessoas, inclusive educadores, separam a formação acadêmica e intelectual do aluno da formação

moral e de valores, concebendo a primeira como função da escola e a segunda como função da família. Essa visão dicotômica está não só equivocada, mas contrária aos principais documentos normativos que regem a educação.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação, dever do Estado e da família, deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Pleno significa completo, inteiro, absoluto, integral, ou seja, que abrange todos os aspectos. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu Art. 2 diz que a educação escola deve se vincular tanto ao mundo do trabalho quanto a prática social, devendo ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece 10 competências gerais da Educação Básica. Dentre essas competências, ela afirma que a educação deve “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” e promover “os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.” (BRASIL, 2017, p.9) Além disso, de acordo com as três últimas competências a educação deve levar os educandos a:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(BRASIL, 2017, P. 10)

Diante de todos esses documentos que regem a educação, não podemos ignorar o aspecto humanizador da sala de aula, que precisa permear todos os processos que acontecem na escola, desde as relações de amizade, afetividade, o vínculo entre gestores, professores e alunos, a forma de ensinar e de avaliar, porém aqui vamos focar em um dos caminhos possíveis e potentes de se trabalhar nessa perspectiva, que é o caminho da arte.

A arte é imprescindível para a humanidade, ela constrói cultura, possibilita a expressão em suas variadas formas, transforma vidas, conecta pessoas e desenvolve sensibilidade. De acordo com Fischer (1987, p.20) “A arte está com o homem desde que este existe no mundo”.

Uma das principais teóricas brasileiras que se debruça sobre o ensino de Arte no país, a pesquisadora Ana Mãe Barbosa, considera que a arte não é apenas consequência das mudanças culturais, mas sim um instrumento capaz de provocar essas mudanças, ou seja, a arte tem um potencial transformador na sociedade. Para Barbosa (1998) o professor precisa, antes de trabalhar com a arte na educação, compreender a sua função e importância para a sociedade.

O ensino da Arte é um componente curricular obrigatório da Educação básica, porém ela pode estar presente em todo o currículo escolar e não somente nas aulas de Arte. Atualmente somos constantemente bombardeados por imagens, propagandas, conteúdos digitais, temos acesso a uma infinidade de produções artísticas, e ter a capacidade de realizar uma leitura crítica de tudo isso é essencial, por esse motivo consideramos que as aulas de Artes são fundamentais, porém o trabalho interdisciplinar, englobando todas as disciplinas é ainda mais potente e transformador.

Não é possível falar de linguagens sem falar de arte, de literatura, de cinema, de poesia e das histórias contadas por professores sobre as letras e números para encantar o magnífico processo de alfabetização; onde o alfabeto se torna uma família com irmã vogais e irmão consoante e que juntos se transformam em belíssimas palavras. No ensino de matemática que pode ser realizado através da arte em seus variados aspectos de perspectiva, simetria, geometria, proporção mostrado com maestria por um curta metragem de Wall Disney em Donald no País da Matemática. As artes são infinitas. Não é possível compreender o passado e os períodos históricos sem

acessar as produções artísticas de diferentes tempos e espaços, o que torna a arte imprescindível no ensino de história. A cartografia, a compreensão da criação artística em diferentes lugares do mundo, o estudo da paisagem, conceitos como urbanização, a fotografia, esses e outros recursos e conteúdos podem ser trabalhados na conexão entre arte e geografia.

Esses foram apenas alguns exemplos de uma infinidade de possibilidades que os professores de diferentes disciplinas possuem para trabalhar de forma interdisciplinar, incorporando a fruição, a criação e a leitura e interpretação de obras de arte, tornando a aprendizagem mais significativa e desenvolvendo pensamento crítico, repertório artístico e um olhar mais sensível para o mundo.

Além de todos esses aspectos citados acima, é importante ressaltar que a arte deve ser para todos, ela não diz respeito a ter um talento, a saber desenhar, a ter um dom, como muitos estudantes a concebem e por isso, acabam se afastando dela. A arte é expressão e todos podem se expressar através dela. Também é importante que a escola crie espaços de fruição, em que os alunos possam se relacionar diretamente com as produções artísticas, sem objetivos pedagógicos, apreciar e desfrutar de obras de artes, seja visitando exposições e museus, criando suas próprias instalações artísticas, tendo contato com obras de arte em suas variadas formas, como uma experiência humana, sensorial e emocional. Sabemos que a escola possui compromisso com a aprendizagem, porém também é importante dar espaço para a arte a partir de um olhar não utilitarista.

Concluimos então que a escola tem a responsabilidade de promover a humanização, e nesse processo a arte, para além de um conteúdo acadêmico, é um caminho potente na transformação, sensibilização e formação de valores essenciais para a construção de um ser humano integral.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Com Arte, 1998

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Rito de Passagem

Elaine Terezinha Turati Cavicchioli

A transição da educação infantil para o ensino fundamental pode causar incertezas, inquietudes, receios, devido a mudança de rotina, um novo ambiente escolar, novos colegas e educadores. Neste momento é preciso ter atenção com relação as falas e emoções de nossas crianças, essa passagem da educação infantil precisa que seja celebrada como um evento significativo, que venha reforçar as mudanças de forma positiva para todos.

De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a

natureza das mediações de cada etapa. Para a BNCC, “A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser vista como um processo de continuidade, e não de ruptura, onde as aprendizagens construídas na primeira etapa servem de base para o desenvolvimento das novas competências.” Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

De acordo com Oliveira (2010):

A criança se constitui como sujeito nas interações que estabelece com os outros, nas trocas simbólicas que realiza, nas relações afetivas que vivencia. O desenvolvimento infantil é, portanto, um processo social e cultural, que se dá no contexto das relações humanas” (OLIVEIRA, 2010).

O ser humano tem a sua vida e sua história marcadas por ritos de passagem. São momentos significativos desde o início dos tempos, em diversos povos, tipos de organização humana, para a construção

da cultura, para celebrar, resguardar memórias e construir significados.

A progressão da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser marcada por comemorações significativas para os alunos, que, embora sejam os mais experientes na primeira etapa, ingressarão como os mais novos na segunda. Nesse sentido, o Ritual de Transição representa o encerramento de um ciclo na Educação Infantil, um período caracterizado por um forte senso de pertencimento, significado e afeto, e pode ser realizado de diversas formas como: festa de encerramento, piquenique, festa em um buffet infantil, festa do pijama na escola, uma apresentação circense, uma contação de história, reunião com familiares e amigos etc. Cabe a cada escola escolher o modelo que mais se encaixa em sua realidade.

Não podemos nos esquecer que as crianças de 5 anos, que seguirão para o ensino fundamental, continuam sendo crianças e não podemos deixar de lado o brincar, o lúdico, do qual trabalhamos durante todos os anos na educação infantil. Neste momento de passagem é importante que aconteça de forma que a criança se sinta feliz, o que contriui para o seu desenvolvimento emocional e também para aprendizagens futuras. Falando em aprendizagens futuras, é muito importante a construção do portfólio da turma, do qual os pais poderão entender e observar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus filhos. Seria muito importante que os professores da primeira série do ensino fundamental, que também tenham acesso ao portfólio e até contato com o professor da educação infantil, para melhor acolher, conhecer e avaliar os novos alunos.

Em muitas escolas de educação infantil ainda não há um consenso sobre a melhor forma de se realizar o Rito de Passagem, alguns acham que uma festa de formatura formal, com horas de apresentações e entrega de diplomas é tradicional e deve ser mantida, ignorando muitas vezes o lúdico, o que realmente tem significado para as crianças, outros acham que não é necessário que se celebre, que nossas crianças terão futuramente oportunidades de celebração.

Na minha opinião é preciso que cada escola através do seu PPP (Projeto Político Pedagógico), construa com a direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários, pais de alunos, um modelo que leve em conta os aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola e as condições socioeconômicas, os valores, as

crenças, a cultura, da comunidade em que a escola está inserida. É uma forma de participação, valorização de habilidades de todos os envolvidos, de forma a enriquecer e fortalecer a parceria escola/comunidade escolar. Segundo Ferreira (2009, p.1),

“fazer o PPP implica planejamento de todas as atividades no âmbito escola, execução das ações previstas, avaliação do processo e retomada. Isso somente é possível se instituída a prática do registro e da reflexão sobre ele” (FERREIRA, 2009).

A organização da passagem do infantil para o fundamental, deve ser planejada e organizada desde a primeira reunião de pais, não deixando para o final do ano, onde o tempo nem sempre é suficiente. Elaborar esse processo com a comunidade, fazer uma lista de sugestões, ir amadurecendo e construindo durante o ano essa proposta, é uma forma de incluir a família e ter um bom relacionamento em busca de proporcionar segurança para a criança. Com a participação da comunidade escolar, muitas oportunidades e experiências novas, podem ser construídas, uma proposta única que atenda a comunidade e no final do ano todos podem celebrar juntos.

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. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 Jan. 2025.

FERREIRA, I. **Projeto político-pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ppp>. Acesso em: 9 jan. 2025.

O Papel do Brincar na Inclusão e no Desenvolvimento Infantil

Eliane Salvo Marques

O brincar é a principal atividade do bebê, e essa prática é mais pronunciada entre os 0 e os 6 anos. Brincar é tão importante para eles quanto conversar é para os adultos; meninos e meninas desenvolvem e compreendem seu mundo a partir das experiências que ganham com as brincadeiras. É este pilar que privilegia este estudo sem ignorar ou subestimar os outros três, pois aborda de forma sucinta a importância dos jogos na educação da inclusão na formação inicial de forma natural e autônoma (ZAGALO *et al.*, 2018).

A escola teve que projetar espaços e tempos especiais que fornecessem um terreno para o jogo crescer e se desenvolver. Mas não apenas espaços e tempos específicos, mas também atitudes, cuidados, rotinas e métodos, que devem estar imbuídos do espírito festivo que os jogos conferem. Dando continuidade ao pilar, é preciso destacar seus elementos essenciais no desenvolvimento inicial (DA SILVA *et al.*, 2018).

O brincar é considerado uma ocupação importante na vida de meninos e meninas que instintivamente brincam de forma autônoma e natural, tornando-se uma força interior que os obriga a se movimentar, interagir, manobrar, ficar em pé e andar. A brincadeira infantil tem uma qualidade semelhante, sempre surgindo espontaneamente de estímulos instintivos que representam necessidades de desenvolvimento.

Esta é a teoria de Vygotsky de que a aprendizagem inclusiva é um dos mecanismos básicos do desenvolvimento. Para ele, o melhor ensino é aquele que antecipa o desenvolvimento, em que o contexto é o centro das atenções no modo de aprendizagem inclusiva que proporciona. A interação social torna-se o motor do desenvolvimento (DA SILVA *et al.*, 2018).

Portanto, o brincar é, na verdade, a forma mais importante de facilitar o processo educativo e de aprendizagem inclusiva da criança, pois ativa todos os órgãos do corpo, fortalecendo e exercitando as

funções mentais. Este é um fator poderoso na preparação da criança para sua vida social e seu processo de inclusão com os outros; o jogo é onde ela aprende e molda seu caráter, ajustando seu comportamento ao ambiente (ZAGALO *et al.*, 2018).

Foi assim que, com o apoio do autor, foi determinado que o ser humano nasce com um “curso natural de desenvolvimento” que está implícito no momento em que o sujeito interage e se conecta com os outros, pelo professor, mas reconhece, compreende e desenvolve sua cognição, emoção, capacidade emocional, etc. são as próprias crianças (SILVA *et al.*, 2017).

Os professores, como os pais, apoiam e acompanham um menino ou menina no desenvolvimento de sua educação global. Portanto, é compreensível que a aprendizagem inclusiva sociocultural de cada indivíduo dependa de seu meio, do meio em que se desenvolve e de como o faz. A natureza humana é positiva, e a partir do que ele encontra em seu ambiente, ele constrói seu próprio aprendizado, apropria-se dele e o dá a conhecer através da linguagem, um bom exemplo está em meninos e meninas na primeira infância. Em muitos casos eles expressam suas ideias por meio de gestos, símbolos ou usando o que o ambiente lhes oferece e é mais útil para eles (DA SILVA *et al.*, 2018).

Cabe, portanto, transformando a primeira infância e dando às crianças um sentido de liberdade e autoridade criativa. Permitindo encontrar um espaço na escola, o brincar é considerado uma ferramenta através da qual o conhecimento pode ser adquirido. Rompe com o paradigma colonial que vê as escolas como centros de repressão porque os professores são duros; admite “fé no sangue” e os jogos são vistos como perda de tempo e respeito.

O brincar deve ser utilizado como prática de inclusão e educação, manipulado no processo educativo, pois permite uma relação próxima entre alunos e aprendizagem inclusiva; utilizar componentes naturais e autônomos do ser humano, como o brincar, permite ou facilita as relações professor-aluno, pois comportamento monótono só vai deixar os alunos entediados e criar distração e pouca atenção ao conteúdo acadêmico será eliminada (DE QUEIROZ *et al.*, 2018).

Quando se fala em educação infantil, é importante destacar o impacto do brincar em suas diferentes aplicações, seja como princípio de ensino, estratégia ou condição de desenvolvimento. A educação é uma área de atuação em que a função do brincar pode ser compreen-

dida e enfatizada como uma prática óbvia na realização das atividades docentes; na primeira infância, desenvolve-se um plano de aprendizagem inclusiva que permite um compromisso com a formação integral do aluno, observando diferenças no desenvolvimento por um lado, o conhecimento trazido por meninos e meninas e o conhecimento que eles adquirem nas instituições são identificados por meio do programa (GONZAGA DE MORAES *et al.*, 2017).

Na formação inicial, permite aos alunos descobrir e usufruir de várias sensações através do seu corpo devido à utilização de diferentes materiais. Nesse pilar, a criatividade e a imaginação são aspectos que se tornam importantes nesta fase, pois permite propor, explorar e compreender o ambiente proporcionado pelos bebês, desde a confecção gráfica, combinações de cores, música, oficinas de artes cênicas e muito mais (PINATI *et al.*, 2017).

É através do brincar que os meninos e as meninas podem descobrir e se permitir adquirir conhecimentos através da experiência. Isso é evidente na sala de aula, onde o brincar se manifesta de diferentes formas, por exemplo, no recreio ou na própria sala de aula. as aulas são usadas como ferramenta de aprendizagem inclusiva para determinados conteúdos acadêmicos.

Isso ocorre durante as atividades lúdicas, portanto, o brincar é utilizado como estratégia de aprendizagem inclusiva em que meninos e meninas aprendem enquanto se divertem e motivam, conforme discutido anteriormente (PINATI *et al.*, 2017).

Diante do exposto, o brincar pode ser considerado como uma prática na educação, até recentemente silenciada e raramente reconhecida, sua sustentação para seu impacto na divulgação da educação infantil começa a ser relevante e educativa (GONZAGA DE MORAES *et al.*, 2017).

Outro aspecto importante que precisa ser ressaltado é o trabalho que se inicia com as instituições de educação infantil, onde tudo aponta para a educação integrada, embora dividida em cinco dimensões, todas estão envolvidas e fazem parte de um todo que visa alcançar a educação integrada.

Estas dimensões visam fortalecer o desenvolvimento global dos bebês; a dimensão pessoal-social onde meninos e meninas são capazes de expressar e compartilhar seus sentimentos e pensamentos, onde o brincar é um meio de promover ou permitir que eles se conheçam e se

compreendam ; a dimensão física, onde cada aluno tenta refletir suas habilidades, tanto finas quanto brutas, e novamente o jogo parece ser um grande aliado na identificação de pontos fortes ou elementos de dificuldade em meninos ou meninas (SANTOS *et al.*, 2019).

Ou seja, a dimensão comunicativa aproxima-se da inclusão não verbal, oral e escrita e os principais componentes: o brincar permite que participem naturalmente nas diversas atividades e cenários propostos pelo professor; nas artes, os alunos são capazes de desenvolver sua sensibilidade, criatividade (CAROLINE *et al.*, 2019).

O brincar é uma ponte através da qual você pode demonstrar seus talentos e atitudes; por fim, a dimensão cognitiva é o melhor cenário para destacar jogos de planejamento onde se busca a relação entre lógica e matemática, que possibilita meninos e meninas adquirirem conceitos importantes e tempo e espaço conceito (SANTOS *et al.*, 2019).

É neste momento que a importância do brincar na aprendizagem inclusiva da primeira infância e na educação formal se torna cega, pois é uma atividade humana inata que permite maior autonomia e estudo. Os alunos desenvolvem interesse quando confrontados com o conteúdo acadêmico típico da educação formal.

Pois bem, educação não é transmissão de conhecimento, dados, nesse tipo de informação que é completamente estranha e imperceptível ao aluno, ela promove a repetição e memorização de conteúdo; esse tipo de educação deve ser superado para que localizado na educação interessada no desenvolvimento integral de meninos e meninas, em um espaço que lhes permita questionar e poder ser irrestrito (SANTOS *et al.*, 2019).

Atualmente, o ambiente oferece ferramentas lúdicas e educativas (jogos) que facilitam o processo de ensino, ao mesmo tempo em que proporcionam um espaço de inclusão permanente. É por isso que, em Bogotá, estão avançando políticas que visam transformar as salas de aula e as práticas pedagógicas, convidando-as a promover um processo educacional integrado para meninos e meninas, em que os professores sejam mentores e as crianças sejam protagonistas e construtoras do conhecimento, da realidade (VIEIRA *et al.*, 2020).

É por isso que este estudo se interessa pelo brincar, porque o brincar é uma prática educativa e inclusiva no processo de aprendizagem inclusiva das crianças pequenas, e porque o brincar é um processo natural do ser humano que permite descobrir seu ambiente,

expressar seus interesses e compartilhar desejos e sentimentos, a conexão com o professor e os que o cercam.

Um dos objetivos desta revisão de literatura foi identificar a importância do brincar como prática educativa e inclusiva na primeira infância nas escolas; reconhecer o contexto e a forma como o brincar é realizado em sala de aula, pois é um desafio permanente que deve ser realizado por meio da prática lúdica. Inclusão e aprendizagem inclusiva, ao mesmo tempo em que fortalece e gera desenvolvimento global; portanto, por meio da revisão do texto, são demonstradas três categorias de sustentação do estudo:

Por meio dessa revisão de literatura, foram adquiridos aprendizados em que o brincar foi identificado como uma prática educativa e inclusiva na primeira infância, servindo como um recurso significativo para meninos e meninas desenvolverem e implementarem conteúdos e habilidades.

Por meio da pesquisa e análise de mais de 60 autores, as contribuições de 48 autores que contribuíram para a elaboração de revisões bibliográficas tornaram o jogo um líder na prática da educação em inclusão na primeira infância.

Ferramentas (grades) de coleta de informações podem ser desenvolvidas utilizando variáveis correlacionadas para determinar informações e/ou dados de diferentes estudos onde o tema central do projeto de pesquisa é evidente.

Uma compilação e análise do 18º ano mostra que, em quatro cursos, eles usam o brincar como uma estratégia educacional essencial para envolver crianças e professores nas práticas de aprendizagem inclusiva cotidianas.

O estudo constatou que, em ambas as profissões, o role-playing foi utilizado para mediar crianças e professores trabalhando em conjunto para estabelecer algumas regras a serem seguidas, criadas para serem aplicadas por todos os participantes, fornecendo orientações ou normas que permitissem a aquisição de conhecimento.

Concluiu-se que o brincar é uma prática educativa e inclusiva que permite que meninos e meninas se comuniquem - educam, pois são um processo importante na sua formação global.

Reconhece-se nesta revisão de literatura que o brincar é um fator motivador na aprendizagem inclusiva das crianças devido à sua prática integrada nas tarefas comunicacionais-educativas.

Referências

BÜRGER, Carlos Alberto Coletto; GHISLENI, Taís Steffenello. Educação e jogos: análise educ comunicativa sobre a implementação de jogos em ambientes de ensino. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p. e4684900-e4684900, 2019.

CAROLINE, Thais Rodrigues. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. **Revista Praxis Pedagógica [Internet]**, p. 15-28, 2019.

CARVALHO, Gildeane Martins et al. Contribuições dos jogos e brincadeiras no ensino de matemática na educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 32, p. 279-292, 2021.

DA SILVA, Patrícia F.; DA CRUZ FAGUNDES, Léa; DE MENEZES, Crediné Silva. Como as crianças estão se apropriando das Tecnologias Digitais na Primeira Infância?. **RENOTE**, v. 16, n. 1, 2018.

DE ARRUDA, Adriana Lúcia et al. Jogos e brincadeiras na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, p. 1306-1320, 2021.

DE MORAES, João Carlos Pereira; JAHNKE, Thuanne Souza. Educação Matemática na Educação Infantil: o estado de conhecimento no período de 2010-2019. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 515-529, 2020.

DE QUEIROZ, Mariana Trovão. Os Gadgets na Primeira Infância: mudanças na subjetividade e na capacidade de estar só. Leitura Flutuante. **Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise**, v. 10, n. 2, 2018.

GONZAGA DE MORAES, Sílvia Pereira et al. O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 19, n. 1, 2017.

PINATI, Carolina Taciana et al. Os jogos e brincadeiras na educação infantil. **Ciência et Praxis**, v. 10, n. 19, p. 57-62, 2017.

SANTOS, Adriano Alves; PEREIRA, Otaviano José. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 480-493, 2019.

SANTOS, André Pereira dos; BARBATO, Silviane Bonaccorsi; DELMONDEZ, Polianne. Polifonia na produção do binarismo de gênero em brincadeiras na primeira infância. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, p. 758-772, 2018.

SILVA, Patrícia Fernanda da. **O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?**. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VIEIRA, Gilberto Ramos et al. Os jogos e brincadeiras no contexto da educação infantil em Surubim-PE. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 29593-29602, 2020.

ZAGALO, Nelson; LARANJEIRO, Dionísia. Brinquedos e jogos digitais para o jardim de infância. **Atas do**, v. 4, 2018.

ZALUSKI, F.; OLIVEIRA, T. D. A utilização de jogos como metodologia ativa: o processo de ensino e aprendizagem inclusiva no ensino superior de administração e contabilidade. **Temática, João Pessoa/PB**, p. 227-241, 2019.

Afetividade na Educação Infantil: A Base para o Desenvolvimento Integral e a Aprendizagem

Ida Lúcia Baldani Oliani

O ser humano é, por natureza, um ser social, ou seja, ao longo da história desenvolveu a necessidade de interagir e de viver em grupos, se relacionando com outros indivíduos. Desde sempre a relação interpessoal foi essencial para o desenvolvimento, para a segurança e para a sobrevivência dos seres humanos. Além desses aspectos, o ser humano possui a capacidade de construir laços afetivos, que produzem pertencimento e fortalecimento da identidade.

De acordo com Freire Junior (2023, p.109) “A afetividade é a estrutura principal a partir da qual o desenvolvimento humano se dá, em suas dimensões emocionais e cognitivas, em integração com o meio sociocultural no qual o indivíduo está inserido”. Segundo o mesmo autor, a afetividade é a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e transformar essas reações em emoções e em vínculo afetivo.

Nesse sentido, a afetividade é um elemento fundamental do desenvolvimento e das relações humanas, pois constituem a subjetividade do indivíduo e atuam em diversos processos de seu desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Wallon (1986):

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira (WALLON, 1986, p.120)

Muito se pesquisa sobre a dimensão do brincar na Educação Infantil. É consenso entre os educadores e pesquisadores que a brincadeira é uma importante linguagem das crianças que favorece o desenvolvimento em seus aspectos cognitivos, físicos, intelectuais e emocionais. Além da brincadeira, outros aspectos são importantes na Educação Infantil, como o cuidado e a afetividade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) sobre a dimensão do cuidar “pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil” (BRASIL, 1998, p.25). Nesse sentido, é importante que o professor esteja atento as necessidades afetivas das crianças, oferecendo acolhimento ao choro, colo, conversando com elas, e atendendo-as de forma adequada.

Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p.25)

O RCNEI define os objetivos em termos de capacidades, e dentre as capacidades a serem desenvolvidas estão as capacidades de ordem afetivas, “associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros.” (BRASIL, 1998, p. 48).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece dez competências gerais da Educação Básica, dentre elas a décima competência afirma que a educação deve:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.10)

Portanto, é função do professor estabelecer um vínculo afetivo com as crianças, principalmente na Educação Infantil, em que tanto os pequenos, quanto as famílias passam por períodos importantes de adaptação. A entrada das crianças nas instituições educativas é marcante e gera ansiedade, dúvidas e angústias nas famílias, além de medo e insegurança nas crianças. Acolher esses sentimentos,

respeitar o tempo de cada um e estabelecer relações de afeto e de confiança são essenciais para que esse processo ocorra de forma leve e cuidadosa.

Para isso, é importante organizar o ambiente, tornando-o acolhedor e atrativo, deixar o espaço aberto para a circulação das famílias, estabelecer uma rotina organizada, oferecer materiais e objetos que sejam do gosto das crianças e dar sempre uma atenção especial para aquelas que demonstrarem maior insegurança. Esse acolhimento não deve se limitar ao período de adaptação, ele deve se estender pelo ano todo, em todas as etapas da Educação Infantil.

Algumas pessoas separam as dimensões da afetividade e do ensino e aprendizagem, porém não há como desconsiderar os impactos das emoções e sentimentos no processo de aprendizagem. Na fase da Educação Infantil o desenvolvimento está diretamente relacionado com o envolvimento e o engajamento das crianças no processo, que depende da segurança emocional e das necessidades afetivas serem atendidas. De acordo com Freire (2001)

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e à esperança. A esperança de que o professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (FREIRE, 2002, p. 43).

Para isso, não há como construir uma Educação Infantil pautada em princípios disciplinares de repressão, obediência, castigo e silêncio. Nessa fase as crianças ainda estão aprendendo a lidar com as próprias emoções e com as relações interpessoais, e esse tipo de tratamento pode gerar impactos significativos no desenvolvimento emocional das crianças, além de gerar medo, insegurança e inibir a expressão e a aprendizagem delas. Nessa fase o diálogo respeitoso, a empatia e uma abordagem acolhedora são essenciais para a formação de habilidades socioemocionais importantes. De acordo com Mahoney (1993)

(...) a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses

relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser. (MAHONEY (1993) apud LEITE, 2002, p. 101)

Concluímos, com base nos estudos e nos documentos normativos citados, que estabelecer um ambiente com relações afetivas e práticas acolhedoras e sensíveis na Educação Infantil é essencial em diversos aspectos, como promover o desenvolvimento integral das crianças, fortalecer os vínculos entre os professores e os pequenos, proporcionar segurança e confiança, favorecer a autoestima, além de transmitir valores importantes como empatia e respeito. Terminamos essas reflexões com uma bela citação de Arroyo (2000) sobre o ofício do professor:

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício (ARROYO, 2000, p.54).

Referências

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. 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.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Ega. 2002.

MAHONEY, A. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 67-72, dez. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X199300030009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em jan. 2025.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 1968, p. 233. Edições 70. Persona e Psicologia.

A Influência do Vínculo Professor-Aluno no Desempenho Socioemocional de Crianças Pequenas

Juliana Regina Estrada Beltrame

O vínculo entre professores e alunos ocupa um lugar central no processo de desenvolvimento da primeira infância, especialmente durante a educação infantil, quando as bases para o crescimento cognitivo, emocional e social começam a ser estabelecidas. Este período é caracterizado por intensas transformações nas habilidades e comportamentos das crianças, tornando essencial a presença de um ambiente seguro, acolhedor e estruturado. Um vínculo positivo entre professor e aluno não apenas oferece suporte emocional, mas também propicia as condições necessárias para que as crianças se sintam encorajadas a explorar o mundo ao seu redor, experimentar novas situações e adquirir conhecimentos de maneira significativa.

Essa relação, marcada por empatia e confiança, impacta diretamente o desempenho socioemocional das crianças, promovendo o desenvolvimento de competências que transcendem o âmbito acadêmico. Crianças que experimentam interações afetuosas e respeitadas com seus professores desenvolvem com maior facilidade habilidades como empatia, autorregulação e resolução de conflitos, essenciais para sua convivência em sociedade. Além disso, essas competências ajudam a construir uma base sólida para a autoestima e a autonomia, favorecendo o engajamento escolar e a formação de vínculos interpessoais saudáveis.

Por outro lado, o vínculo entre professor e aluno atua como uma via de mão dupla: enquanto o professor exerce papel crucial na orientação emocional e cognitiva dos alunos, as crianças também influenciam a forma como o professor adapta suas estratégias pedagógicas e interações. A construção desse relacionamento, portanto, exige intencionalidade e sensibilidade por parte do professor, que

deve reconhecer a singularidade de cada criança, acolher suas necessidades e estimular seu desenvolvimento integral. É por meio dessa relação de confiança e respeito mútuo que se cria um espaço de aprendizado transformador, capaz de impactar positivamente o desenvolvimento global da criança.

A primeira infância é caracterizada por uma intensa plasticidade cerebral e alta receptividade emocional. Nesse estágio, as crianças aprendem não apenas pelo conteúdo apresentado, mas também pela forma como se sentem em relação ao ambiente e às pessoas com quem interagem. Professores que oferecem um vínculo baseado em confiança e afeto proporcionam um ambiente emocional seguro, no qual os alunos podem explorar, experimentar e questionar sem medo de errar. Essa segurança é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e das habilidades de regulação emocional.

O vínculo estabelecido com o professor pode atuar como uma extensão do apego seguro formado no ambiente familiar. Para crianças que enfrentam situações adversas, esse vínculo pode desempenhar um papel essencial oferecendo um referencial de apoio e segurança. Professores que demonstram sensibilidade às necessidades emocionais dos alunos ajudam a construir um ambiente que promove o desenvolvimento de competências como empatia, cooperação e resiliência. DE acordo com a D’agostine (2019):

... “o objetivo biológico da criança é a sobrevivência, enquanto que o objetivo psicológico é a segurança e tal vínculo de apego cria a base para a formação de futuras relações afetivas. Conforme a criança cresce, ela tem diferentes necessidades e busca outras pessoas para criar laços, sendo que essa conexão inclui também os seus professores” (D’AGOSTINE, 2019).

Por outro lado, vínculos marcados por indiferença, tensão ou conflito podem ter consequências negativas significativas para o desenvolvimento emocional das crianças. Relações distantes ou impessoais podem gerar sentimentos de insegurança e desmotivação, dificultando o engajamento nas atividades escolares. Crianças pequenas, sendo particularmente sensíveis às interações interpessoais, podem interpretar a falta de atenção ou de empatia como rejeição, o que pode comprometer sua autoconfiança e levá-las a evitar situações de aprendizagem.

Esses efeitos não se limitam ao nível individual, mas também afetam a dinâmica coletiva da sala de aula. A dificuldade em estabelecer um vínculo saudável pode gerar um ambiente menos acolhedor, onde os conflitos se tornam mais frequentes e a capacidade do professor de gerenciar o grupo é prejudicada. Isso reduz o potencial de aprendizado não apenas das crianças mais vulneráveis, mas de toda a turma.

O ambiente escolar exerce influência direta sobre a qualidade dos vínculos estabelecidos entre professores e alunos. Espaços acolhedores, organizados e adaptados às necessidades das crianças são elementos que facilitam interações positivas. Salas de aula que promovem o brincar, a criatividade e a convivência coletiva contribuem para que as crianças se sintam mais conectadas ao ambiente e às pessoas ao seu redor.

Além disso, a rotina escolar deve ser planejada de forma a incluir momentos para o fortalecimento das relações interpessoais. Atividades que incentivem o trabalho em grupo, o diálogo e a expressão emocional são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional. Professores que priorizam essas dinâmicas constroem uma base sólida para a aprendizagem, pois crianças emocionalmente seguras tendem a se engajar mais nas atividades propostas.

Para estabelecer um vínculo saudável, é necessário que o professor adote uma abordagem individualizada, reconhecendo e respeitando as singularidades de cada criança. Isso inclui observar atentamente as necessidades específicas dos alunos, responder a elas de forma empática e construir interações baseadas no diálogo e no afeto. Gestos simples, como demonstrar interesse pelos sentimentos e ideias das crianças, elogiar esforços e manter uma postura acolhedora, são fundamentais para criar uma relação de confiança.

Além disso, é essencial promover interações significativas. Atividades lúdicas, momentos de conversa individual e jogos colaborativos são ferramentas poderosas para aproximar professores e alunos. O brincar, por exemplo, não é apenas uma atividade prazerosa, mas também um espaço de comunicação emocional, onde o professor pode compreender melhor as experiências e perspectivas das crianças. Essas práticas criam um ambiente escolar mais harmonioso e estimulante, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional.

Embora a empatia e a sensibilidade sejam traços importantes para a construção de vínculos, é imprescindível que a formação docente aborde explicitamente a relevância das competências socio-emocionais no processo educativo. Programas de capacitação devem incluir temas como manejo emocional, mediação de conflitos e estratégias de comunicação afetiva. Além disso, os professores precisam ser incentivados a refletir sobre suas próprias experiências emocionais, pois o autoconhecimento é uma ferramenta indispensável para construir interações saudáveis e positivas.

No nível estrutural, políticas públicas têm um papel fundamental na promoção de vínculos de qualidade. Medidas como a redução do número de alunos por sala de aula permitem que o professor dedique mais tempo e atenção a cada criança, criando condições ideais para relações mais próximas. Também é crucial investir no suporte emocional aos educadores, oferecendo programas de acompanhamento psicológico e reduzindo a sobrecarga de trabalho, fatores que podem comprometer a capacidade de engajamento emocional dos professores.

O vínculo professor-aluno vai além de uma relação funcional voltada para a transmissão de conhecimentos. Ele constitui um alicerce essencial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, com impactos que se estendem muito além do ambiente escolar. Crianças que estabelecem relações positivas com seus professores não apenas aprendem com mais facilidade, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade.

Portanto, criar e fortalecer esse vínculo deve ser uma prioridade tanto para os educadores quanto para os formuladores de políticas educacionais. Investir em relações saudáveis entre professores e alunos é investir no futuro de crianças mais seguras, empáticas e preparadas para enfrentar os desafios da vida. Por fim, a promoção de ambientes escolares que favoreçam relações afetivas de qualidade deve ser compreendida como um compromisso coletivo, envolvendo escolas, famílias e a sociedade em geral. Afinal, é no afeto e na confiança que se encontram os alicerces de uma educação verdadeiramente transformadora e humanizadora.

Referências

D'agostini, A. **Professor X aluno**: qual é a importância do vínculo na aprendizagem. Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18653/professor-x-aluno-qual-e-a-importancia-do-vinculo-na-aprendizagem>. Acesso em: 22 Jan 2025.

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

MORALES, P. **A relação professor aluno**. *O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1998.

RAASCH, L. **A Motivação do Aluno para a Aprendizagem**. 16 folhas. Faculdade Capixada de Nova Venécia. Nova Venécia. Disponível em <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/relacao-professor-aluno-importancia-dos-vinculos-afetivos-ao-processo-de-ensino-aprendizagem.htm>. Acesso em 28. Jan. 2025.

SOLIGO, R. **Dez Importantes Questões a Considerar**. Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília, 2001.

O Papel da Escola no Combate ao *Bullying*: Formação Integral, Prevenção e Ações de Intervenção no Ambiente Escolar

Luiz Fernando de Souza Alvim

A etapa que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças, pois nessa fase as crianças passam por significativas mudanças físicas, cognitivas, afetivas, sociais e emocionais. Nessa etapa, elas também desenvolvem importantes habilidades cognitivas, de leitura, escrita, cálculo, compreensão, atenção, memorização, autonomia etc., além de habilidades e valores sociais muito relevantes para a convivência, como a empatia, solidariedade e o respeito às diferenças. Nessa fase as crianças aprendem comportamentos, atitudes e normas sociais que ajudam na construção da sua identidade.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (...) Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (BRASIL, 2017, p. 58).

Muitas pessoas têm uma visão distorcida de que a escola é responsável exclusivamente pela parte pedagógica e acadêmica, enquanto fica a cargo da família os valores morais e sociais. As crian-

ças passam a maior parte do tempo na escola, que, enquanto uma instituição educativa, tem o dever de promover a humanização, ou seja, contribuir para a formação de seres humanos que saibam conviver de forma harmoniosa e respeitosa. Para isso, é preciso promover o acolhimento do estudante e ajudá-lo a compreender as regras de convivência em sociedade, seus direitos e deveres enquanto cidadão, a importância da ética no relacionamento interpessoal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece 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), além de afirmar que a escola tem por base o compromisso de “propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos” (BRASIL, 2017, p.61).

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2017, p. 62).

Diante de tantos desafios para a escola, um fenômeno complexo e muito grave tem afetado diversos estudantes, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, o *bullying*. A Lei 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) defini o termo da seguinte forma:

Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL 2015).

Ainda de acordo com a lei, os atos de violência podem ser físicos, verbais (insultos, apelidos), sexuais (assédio, abuso), psicológicos (perseguição, intimidação, chantagem), materiais (furto, roubo, destruição de pertences), além de desenhos depreciativos, isolamento social e piadas. A lei também cita o *cyberbullying*, que é quando a intimidação sistemática ocorre no mundo virtual.

É muito importante diferenciar o *bullying* dos conflitos comuns que ocorrem na escola. O *bullying* é um comportamento repetitivo e intencional, ocorre de forma contínua e persistente, a partir de um

desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima, que não consegue se defender. Os impactos do *bullying* são profundos, podendo causar graves problemas emocionais e psicológicos. De acordo com Avilés (2007) o *bullying* pode ter múltiplas causas, advindas do meio cultural, social, familiar, escolar, grupal ou social.

Um avanço em termos de Lei foi a Lei 14.811/2024, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que incluiu o *bullying* e o *cyberbullying* no Código Penal. A lei também definiu uma Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e transformou em hediondos os crimes previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Muitos estudiosos têm se debruçado sobre as especificidades do *cyberbullying*, visto que ele tem se perpetuado cada vez mais e possui alguns dificultadores, como o grande alcance, a rapidez com que os ataques circulam nas redes e o anonimato, que dificulta a identificação dos agressores.

O *cyberbullying* é entendido como sendo mais grave, pois as agressões realizadas no ciberespaço se tornam ainda mais intensas à medida que qualquer usuário pode ter acesso ao conteúdo de tais agressões, inclusive, compartilhando-o com outras pessoas. E também ainda mais cruel considerando a dificuldade de localizar os agressores em função da criação de perfis falsos fazendo com que o suposto anonimato oferecido pela internet atue como multiplicador das postagens e dos compartilhamentos das agressões no ciberespaço (Castro; Zuin, 2019, p. 189).

No contexto digital, ainda se mantém as características da repetição dos atos violentos, da intencionalidade e da dificuldade de defesa da vítima, porém com um alcance maior e muitas vezes sem identificação precisa da autoria.

Tanto o *bullying* quanto o *cyberbullying* trazem consequências muito graves para as vítimas, como depressão, ansiedade, problemas de autoestima e até suicídio. Diante disso, é muito importante que a escola crie ações de prevenção e conscientização, saiba identificar o problema quando ele aparecer e adote medidas sistemáticas de intervenção e combate ao *bullying*, além de apoio psicológico para as vítimas e consequências para os agressores.

Diante do exposto, é preciso que os educadores se conscientizem sobre a importância do papel da escola no comportamento e nas relações interpessoais dos alunos, mesmo que elas ocorram em

ambientes digitais. Além de um olhar atento para cada estudante, é preciso criar um ambiente acolhedor e de confiança para que eles possam verbalizar seus sentimentos e situações em que está vivendo. Quando a própria escola promove um ambiente coercitivo e impositivo para as crianças, as expõe ou as ridiculariza de alguma forma, os problemas de bullying se agravam, já as crianças podem reproduzir essas práticas, ou encontrar dificuldades em dialogar, expressar seus sentimentos e perceber o outro enquanto um sujeito.

Saber agir imediatamente em situações de *bullying*, com ações apropriadas, é extremamente importante. São atitudes que precisam de certa sensibilidade de quem as toma, para não causar exposições e humilhações aos envolvidos, e não serem confundidas com lições de moral. 167.

A escola também precisa intervir sistematicamente nos casos de *bullying* e jamais naturalizá-lo, com frases como “isso sempre existiu” ou “eu passei por isso e não morri”, tão corriqueiras no senso comum, porém extremamente problemáticas. Não se pode perder de vista o papel humanizador da educação e a formação integral do indivíduo, inclusive nos seus aspectos morais. É importante, para isso, a formação e a capacitação constante dos profissionais da educação, no sentido de estarem aptos a promoverem um espaço acolhedor, ações de prevenção ao *bullying*, além de conseguirem identificar quando ele ocorre e adotarem interventivas, sempre em parceria com as famílias.

Referências

AVILÉS, J. M. M. **Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales**. Valladolid: Grafolid, 1999.

BRASIL, LDB nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. 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

_____. **Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), Brasília, DF, 2015

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

CASTRO, C.; ZUIN, A. **Agressões online e cultura digital**: considerações sobre o cyberbullying como objeto de pesquisa. Educação: teoria e prática, v. 29, n. 60, p. 180-196, abr. 2019.

FRICK, L. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas. [Dissertação: UNESP) Presidente Prudente. 2011.

A Potência do trabalho com a Pedagogia de Projetos na Educação Infantil: Um Caminho para Aprendizagens mais significativas

Marta Gabriela Romeiro Alves

A Educação Infantil não deve ser fragmentada em disciplinas formais e rígidas, ao contrário, é importante que as crianças vivenciem experiências múltiplas nas diferentes linguagens de forma transversal, propiciando o desenvolvimento integral e uma aprendizagem significativa.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular, organiza os objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento infantil em grupos divididos por faixa etária correspondentes às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. A partir desses objetivos e habilidades, e centralizando o trabalho nos eixos estruturantes interações e brincadeiras, as instituições de educação infantil formulam seus currículos, suas propostas pedagógicas e suas estratégias de trabalho, de acordo com o contexto da comunidade. A BNCC não indica abordagens metodológicas, no entanto indica que é necessário:

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (BRASIL, 2017, p.16)

Ou seja, a BNCC orienta que os conteúdos sejam contextualizados de forma a se conectarem com a realidade dos estudantes, trazendo para a sala de aula o que faz sentido para as crianças e levando em consideração a realidade social, racial, cultural, histórica e geográfica deles. Além disso, é importante sempre considerar os conhecimentos prévios dos alunos e seus gostos e preferências, especialmente no que se refere à educação infantil.

Para potencializar o desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens, é importante que os objetivos sejam articulados com temáticas do interesse delas, de forma a aguçar ainda mais a curiosidade infantil e aproximá-las do processo, tornando a aprendizagem mais significativa. Uma estratégia que corrobora com essa proposta é a pedagogia de projetos.

A pedagogia de projetos é uma abordagem que pressupõe a criação de um ou mais projetos temáticos que norteiam o desenvolvimento das atividades, envolvendo as diversas áreas e integrando os conhecimentos de forma interdisciplinar. Os alunos são incentivados a realizarem perguntas, explorar o tema de forma aprofundada, testarem suas hipóteses e construir os conhecimentos de forma ativa.

As crianças pequenas são naturalmente curiosas e exploradoras, e isso enriquece ainda mais o trabalho com projetos, na medida em que possibilita a construção do conhecimento a partir de vivências práticas e significativas. Muitas vezes é mais fácil adotar apostilas prontas ou livros didáticos, que afirmam trazer as atividades em consonância com a BNCC, porém tendem a seguir uma sequência rígida e engessada, que não leva em conta a diversidade das crianças, tampouco o contexto que elas estão, além de trazerem atividades de leitura e escrita formais, padronizadas e repetitivas, que não abrem espaço para a exploração e para a descoberta. Para Kuhlmann (1998, p. 57)

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar em uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

A escolha do tema do projeto precisa partir do interesse e da curiosidade das crianças, e isso exige uma atenção constante do professor, que deve, a partir de uma observação e de uma escuta ativa, perceber quais os temas que chamam mais atenção do grupo que trabalham. É muito importante que as crianças participem de todas as etapas do desenvolvimento do projeto, de acordo com as possibilidades da faixa etária, por exemplo, é interessante que elas possam escolher o nome, confeccionar o painel, formular hipóteses,

dar ideias de experimentos, trazer contribuições de casa, realizar seus registros, serem autoras do próprio processo de aprendizagem.

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural (LEITE, 1996, p.2).

Muitos professores, com uma visão equivocada, utilizam-se de datas comemorativas como festa junina, Dia do Folclore, dia das mães, entre outras, como temas geradores de seus projetos, desenvolvendo atividades já montadas e aplicadas em anos anteriores.

No projeto os conteúdos estabelecidos pelos documentos normativos e os conhecimentos acumulados historicamente não são desprezados, ao contrário, eles são vinculados ao tema do projeto e aproximados da realidade atual. Não faz sentido, por exemplo, que os conteúdos disciplinares sejam fragmentados do projeto, separando um momento para trabalhar com eles e outro para trabalhar o tema do projeto.

Um exemplo prático seria o seguinte: a professora de uma turma de crianças de 4 anos percebe que eles se interessam muito pelos pequenos insetos que encontram no parque e no solário da escola. Diante dessa percepção, ela passa a conversar com as crianças, introduzindo rodas de conversa na rotina para que elas compartilhem seus conhecimentos prévios a respeito dos pequenos animais e suas hipóteses, dúvidas e curiosidades. A partir desses registros a professora já começa a produção do projeto, alinhando os objetivos do currículo e do plano daquela faixa etária com a temática dos pequenos insetos.

Nesse sentido, ela pode, como exemplo prático, trabalhar objetivos de expressão artística com desenhos, pinturas e modelagens de insetos, pode trabalhar o reconhecimento de sons com os sons dos insetos, pode selecionar livros de literatura infantil relacionados ao tema, músicas, realizar sequências lógicas com figuras de insetos, criar movimentos inspirados nessas pequenas criaturas, como os de rastejar e bater de asas, previstos na BNCC. Esses são somente alguns exemplos de atividades que contemplam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, trabalhados a partir de um tema único.

A avaliação, tanto do projeto em si, quanto do desempenho dos estudantes deve ser realizada de modo processual e contínuo, levando em consideração o envolvimento e engajamento das crianças, as descobertas, os conhecimentos construídos e como estão aplicando esses conhecimentos. Uma forma de registrar essa avaliação é por meio dos portfólios coletivos e individuais.

Diante do exposto até aqui, concluímos que a pedagogia de projetos na Educação Infantil é uma estratégia muito interessante para promover aprendizagens significativas, que garantam o desenvolvimento integral das crianças, por meio das interações entre as diferentes áreas do conhecimento e os interesses das crianças, alinhados às orientações e objetivos estabelecidos pela BNCC.

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.

KUHLMANN JUNIOR. **Infância e Educação Infantil - uma abordagem histórica**. Porto Alegre, editora Mediação, 1998.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente**. Presença Pedagógica, v. 2, n. 8, p. 24-33, 1996.

A Avaliação na Educação Infantil: Reflexões, Práticas e Possibilidades

Marta Ricci da Costa

Em todo o momento do nosso dia a dia nós avaliamos coisas e pessoas, seja a comida que comemos, a roupa que usamos, a música que escutamos. Também somos avaliados o tempo todo, nosso desempenho no trabalho, nossas ações nas relações interpessoais, nosso comportamento nos espaços que habitamos, nossa saúde etc. Em nossa vida escolar, a avaliação ocorre constantemente, seja por meio de provas, trabalhos, atividades, na participação na aula, na interação com os colegas e nas temidas notas, aprovações e desaprovações.

Embora cada escola tenha seus métodos e procedimentos de avaliação, algumas mais engessadas e outras mais contínuas e formativas, existem normativas que regulam esse processo, sobretudo a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que estão a serviço de determinados interesses.

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada in genere, está a serviço de uma pedagogia dominante, que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa. (LUCKESI, 2002, p. 29)

É importante que se supere a avaliação puramente classificatória e que a conceba como um meio e não como um fim, ou seja, que ela passe a ser um instrumento pedagógico que auxilie o professor no próprio planejamento, e que consequentemente contribua para a aprendizagem dos estudantes. O professor que realiza avaliações periodicamente aprimora sua prática, na medida em que altera seus procedimentos de acordo com as necessidades dos alunos, seus avanços e dificuldades.

A avaliação escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador

do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou evasão dos meios do saber. Mantém-se assim a distribuição social. (LUCKESI, 2002, p. 37):

Muitos estudiosos se debruçam a respeito da avaliação, seja no modo formal ou informal, nas diferentes etapas da educação básica, inclusive na Educação Infantil. Os debates a cerca da avaliação na educação infantil dizem respeito a sua finalidade e aos métodos utilizados, ressaltando sempre que devem respeitar as especificidades da faixa etária, sem reproduzir métodos tradicionais engessados e com fins classificatórios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), em seu Artigo 31, inciso I, afirma que a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada *“mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”*.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) as instituições de Educação Infantil *“devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”*, de forma que garantam:

- I a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V a não retenção das crianças na Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular não traz recomendações de métodos em relação a avaliação na Educação Infantil, mas centraliza esse processo na observação das interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, a fim de *identificar a expressão dos*

afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2007, p.37).

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2007, p.39).

Diante de todas essas recomendações, podemos afirmar que a observação atenta e sistemática dos professores e professoras de educação infantil e o registro, por meio de múltiplos instrumentos, são essenciais, visto que é mediante esses processos que se torna possível acompanhar o desenvolvimento e o progresso de cada criança. É importante, portanto, que a avaliação na Educação Infantil considere a singularidade de cada um, seu ritmo de aprendizagem e suas especificidades.

Não é possível utilizar os mesmos métodos, ferramentas e parâmetros que se utiliza no Ensino Fundamental com as crianças da Educação Infantil. De acordo com Hoffman (2014, p.31) na primeira etapa da educação básica é preciso que o professor tenha clareza dos seguintes objetivos:

- a) manter uma atitude curiosa e investigativa sobre as reações e manifestações das crianças no dia a dia da instituição;
- b) valorizar a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pelas crianças, respeitando sua identidade sociocultural;
- c) proporcionar-lhes um ambiente interativo, acolhedor e alegre, rico em materiais e situações a serem experienciadas;
- d) agir como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-las, acompanhá-las e favorecer-lhes desafios adequados aos seus interesses e possibilidades;

- e) fazer anotações diárias sobre aspectos individuais, de forma a reunir dados significativos que embasem o seu planejamento e a reorganização do ambiente educativo.

De acordo com a autora, não basta somente observar a criança, é preciso reorganizar a postura, o ambiente e as ações educativas com base naquilo que se observa.

Outro aspecto importante a se pontuar é que a avaliação não deve ficar somente restrita a escola, mas deve ser compartilhada com as famílias, para que essas tenham a oportunidade de estarem próximas da educação dos próprios filhos e, na medida que percebem os avanços, reconheçam a importância do processo pedagógico no desenvolvimento delas. Uma proposta interessante nesse sentido é a confecção dos portfólios individuais. Os portfólios são documentos produzidos ao longo do ano pelos professores e crianças, compostos por fotografias, registros escritos pelo professor e produções das crianças. Os portfólios são únicos e individuais, pois cada criança se destaca ou encontra dificuldade em processos diferentes, por isso ele não pode ser realizado de forma automática para toda a turma.

Periodicamente esse portfólio é entregue para a família observar, acompanhar o progresso da criança, e ter conhecimento das vicências pelas quais ela está passando no ambiente escolar.

A partir dessas reflexões, concluímos que a avaliação na Educação Infantil deve ter um princípio formativo e ser encarada como um importante instrumento pedagógico, respeitando as especificidades de cada criança e contribuindo para o desenvolvimento integral.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996

_____. 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.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 19 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A Educação Infantil como Espaço para o Desenvolvimento da Arte: A Contribuição das Obras de Ivan Cruz no Estímulo ao Brincar e à Expressão Artística

Mayara Perussi Bolato

Na educação infantil, as atividades artísticas desempenham um papel crucial no desenvolvimento, pois oferecem às crianças a oportunidade de explorar diferentes materiais, incentivando a manipulação. Além disso, promovem a expressão artística espontânea, seja por meio de brincadeiras, seja a partir de propostas mais estruturadas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a arte é apresentada como um conhecimento que favorece o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, configurando-se como uma forma específica de interpretar e atribuir significado às experiências humanas. A obra de arte possibilita ao aluno construir sentidos com base no repertório cultural que adquiriu anteriormente, relacionado ao que observa e ouve. Esse processo contribui para ampliar sua sensibilidade, percepção, capacidade reflexiva e imaginação (BRASIL, 1997).

Segundo Barros e Gasparini (2007, p. 2):

A arte é uma representação da realidade, é um meio de compreender fatos históricos, tornando-se um objeto socialmente construído. Ela deve ser inserida no ambiente educacional a fim de torná-la conhecimento escolar. O entendimento da arte na sala de aula deve fornecer subsídios para que o educando compreenda a arte como comunicação, sendo um meio pelo qual o homem mostra ao mundo a sua aspiração, inspiração inquietude e ousadia expostas às contingências da realidade; tornando-se necessário, desta forma, despertar nos alunos e futuros

professores a necessidade que a manifestação artística possa e deva ser fruto da reflexão.

Ivan Cruz é conhecido por retratar em telas as diversas brincadeiras antigas de infância, como crianças brincando de pião, pulando corda, jogando bola de gude, brincando de amarelinha, soltando pipas, pulando carniça, entre muitas outras atividades, resgatando a essência e a alegria das brincadeiras tradicionais. Suas obras exibem o universo infantil de forma alegre e colorida e, por isso, encantam os pequenos e trazem aos adultos a nostalgia da infância. As crianças pintadas não possuem detalhes no rosto. Isso é uma marca de Ivan Cruz e de sua arte para que cada um possa se identificar, trazendo à memória as brincadeiras de seu tempo de criança.

As obras de Ivan Cruz transcendem o mundo da arte, tornando-se ferramentas valiosas para o ensino. A utilização de cores vibrantes e temas cativantes em suas pinturas estimula o interesse das crianças, promovendo uma abordagem lúdica no aprendizado. Suas criações inspiram a expressão artística, incentivando a criatividade e a imaginação nas salas de aula, proporcionando um ambiente educacional enriquecedor.

Buoro (1996, p.28) afirma que:

É na infância que se desenvolvem as construções simbólicas que permitem o trânsito entre o real e o imaginário e asseguram a compreensão de que as produções pessoais são fontes de domínio e saber sobre a escrita diferenciada da arte e fonte de prazer pelo envolvimento afetivo que proporcionam.

Segundo a autora é preciso privilegiar o processo criativo da criança, estimulando sua própria produção, pela de outras crianças e pelas diversas obras artísticas com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento de mundo e da cultura, desenvolvendo trabalhos de Arte, utilizando do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Barbosa (1991) ressalta que a arte na educação desempenha um papel essencial na identificação cultural e no desenvolvimento individual. Além disso, ela possibilita diversas abordagens, promovendo a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento.

Ao realizar uma releitura de obra, trabalha-se de forma interdisciplinar: no campo da matemática, podemos explorar a observa-

ção, quantidade de alguns objetos presentes nos quadros, como por exemplo, bolinhas de gude, cartinhas, bolas, pipas e jogos das memórias entre outros. Promove-se também, listas de palavras das principais brincadeiras para o campo de escuta, fala, movimento e imaginação. No campo corpo e movimento, pode-se convidar as crianças a brincarem com as brincadeiras das releituras, como por exemplo fazer dobraduras do barco de papel, aviõeszinhos, entre outros.

Através de seu trabalho, Ivan também propõe estimular as crianças a brincarem umas com as outras, realizando atividades que estão cada vez mais distantes do mundo infantil por conta da intensa relação desenvolvida entre elas e a tecnologia, resgatando o lúdico e a imaginação das crianças. E para os adultos, suas obras podem resgatar o passado ao reviver as brincadeiras ilustradas.

A proposta de Cruz vai além de simplesmente apresentar uma obra de arte; ele busca envolver a criança no processo criativo, incentivando-a a ver o mundo ao seu redor com olhos curiosos. Seu trabalho não é apenas estético, mas também pedagógico, pois ao olhar suas peças, as crianças são convidadas a pensar de forma criativa, a questionar e a expressar suas próprias ideias através da arte. Em vez de ser uma arte apenas para observar, suas obras tornam-se ferramentas que permitem à criança participar ativamente, o que é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

A interação com as obras de Ivan Cruz oferece uma maneira divertida de aprender. Ao manipular materiais ou interagir com elementos artísticos, as crianças não apenas expandem suas habilidades motoras e cognitivas, mas também exploram aspectos emocionais e sociais. Cruz proporciona um espaço para que a criança expresse suas emoções e pensamentos de forma livre, algo fundamental para o crescimento emocional e para a construção de uma identidade própria.

O trabalho do artista se revela um recurso fundamental, tanto na educação infantil quanto em outros níveis de ensino, possibilitando uma abordagem interdisciplinar que contempla diversos campos de experiência, com a arte como ponto de partida, criando um ambiente onde a criança se sente motivada a explorar, a experimentar e a expressar-se, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Referências

BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Gabriela de Angelis; GASPARIN, João Luiz. **As novas exigências histórico-educacionais do ensino de artes na contemporaneidade**. UEM. 2007.

BUORO, Anamélia. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

Educação Ambiental na Infância: Um Caminho para a Conscientização e Transformação Social

Patrícia Schiavone da Silva

Nos últimos anos temos vivenciado diversas transformações nos padrões de temperatura e clima, desastres naturais de grandes proporções como secas e inundações, além de constantes ameaças ao meio ambiente, como queimadas, desmatamento, poluição etc. Diante desse cenário extremamente preocupante, que ameaça o futuro do planeta Terra e da humanidade, é preciso agir para que se reverta ao máximo os danos e para que se conscientize as futuras gerações sobre a importância de mudarem seus hábitos e a qualidade das suas relações com o meio ambiente, pois tudo aquilo que aprendemos e vivenciamos durante a infância repercute em nossa vida toda.

A Escola é um espaço privilegiado de formação humana e, portanto, de transformação social. De acordo com Paulo Freire (2000, p. 67). “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. De acordo com o Art. 225 da Constituição Federal de 1988, é dever do Poder Público “VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz em seu texto um trecho do Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) 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”.

Ainda nos documentos normativos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012) as escolas devem apresentar uma:

abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social,

aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social (BRASIL, 2012).

Segundo Tiriba (2017) a Educação Ambiental deve iniciar desde a Educação Infantil, com práticas que propiciem o contato com a natureza, criando uma conexão e uma sensibilização da criança com o meio natural. Antes de trabalhar com os conteúdos relacionados as ameaças ao meio ambiente, como ensinar quais são as causas e consequências, falar sobre extinção, reciclagem e outros conteúdos comuns de se observar na escola, é preciso ensinar para a criança que ela é parte da natureza, desenvolver empatia, amor e respeito pelo mundo natural ao qual ela faz parte.

Ailton Krenak traz uma vasta literatura sobre a relação de comunhão com a natureza que seu povo estabelece, baseada no respeito, nas trocas e na reciprocidade.

Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. (KRENAK, 2020, p.5)

É muito comum observarmos projetos desenvolvidos na Educação Infantil com temas relacionados a natureza, como animais e plantas. Isso acontece porque as crianças possuem uma curiosidade natural com o mundo a sua volta, o que torna a aprendizagem mais significativa. Com frequência vemos projetos sobre bichinhos de jardim, plantio de feijão e passeios ao parque ecológico, porém é importante que o trabalho saia da superfície, e que se reflita sobre como as questões ambientais são abordadas nas instituições, para além do senso comum.

Um exemplo disso são trabalhos que envolvem a natureza e que consomem uma grande quantidade de papéis, isopor, EVA, e outros materiais que são danosos ao meio ambiente, o que é extremamente contraditório. Além disso, muitos temas são abordados sem a devida complexidade, como desperdício de água, coleta de material

reciclável, separação de lixo, poluição do meio ambiente etc. Não há sentido em se trabalhar esses conteúdos relacionados a Educação Ambiental sem que a própria escola os coloque em prática.

Enquanto discutimos esses temas sem aprofundamento, nos distanciamos cada vez mais do contato direto com a natureza. Nesse sentido, consideramos essencial, inicialmente, resgatar o vínculo entre as crianças e a natureza, fazê-las perceber que são parte integrante e responsáveis por ela. De acordo com Oliveira e Vargas (2009) o trabalho na Educação Infantil deve estimular as crianças por meio do contato direto com a terra, com as plantas, propiciando que as crianças explorem, toquem, cheirem e vivenciem de forma sensorial e corporal o mundo natural.

Vem a ser importante que os educadores tenham consciência de que a Educação Ambiental tem um compromisso com a transformação social, e isso perpassa por valores éticos, sociais e políticos. A questão do consumo, por exemplo, é uma problemática urgente de ser trabalhada, pois os impactos do uso excessivo dos recursos naturais na produção desenfreada de produtos são muito significativos. Não é possível pensar uma Educação Ambiental que não seja comprometida com a transformação social. Nesse sentido, concordamos com o militante ambiente Chico Mendes quando afirmou que “Ecologia sem luta de classes é jardinagem.”

[...] essa tendência da educação ambiental [...] deixa de ser politicamente neutra, ao ir além das consequências da crise ambiental. Consolida uma argumentação que legitima a crítica ao sistema capitalista, evidenciando que a causa da degradação ambiental é a mesma da degradação social. Discute os modos de apropriação e uso privado dos recursos naturais e humanos, aponta os conflitos socioambientais daí advindos, e identificando não apenas a degradação ambiental, mas também as vítimas dos seus efeitos (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2000, p. 6).

É possível realizar diversas vivências que unam a Educação Ambiental e as habilidades e objetivos da Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral das crianças. Podemos citar como exemplos a produção de brinquedos com elementos da natureza, que estimula a criatividade e o contato com o meio ambiente, além de incentivar o reaproveitamento e o consumo consciente. Outra proposta seria a organização de uma feira de trocas de livros e brinquedos infantis, em que as crianças e famílias possam socializar, interagir e realizar

uma prática sustentável. Além disso, é possível promover rodas de conversa com as famílias sobre o tema, ampliando a conscientização e fortalecendo laços entre a escola e a comunidade. Outras possibilidades incluem oficinas de compostagem, de jardinagem, de *upcycling* e o desenvolvimento de ações comunitárias que integrem a família, as crianças, a escola e a comunidade.

Portanto, concluímos que diante de tantos desafios e da presença de uma crise ambiental sem precedentes, é urgente fomentar cada vez mais pesquisas relacionadas a Educação Ambiental, que tragam subsídios para os educadores promoverem mudanças curriculares, ações pedagógicas e modelos educacionais verdadeiramente comprometidos com a transformação da nossa relação com a natureza. Na educação Infantil, é fundamental que se vá além da transmissão de conhecimentos e que se estabeleça uma mudança de mentalidades, uma nova forma de se relacionar com a natureza, que perpassa pela empatia, respeito e responsabilidade coletiva.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2009.

_____. 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

_____. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012b. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

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

Krenak, Ailton. **O amanhã não está à venda (Portuguese Edition)** (p. 5). Companhia das Letras. Edição do Kindle. 2020.

LOUREIRO, C.; LAYRARGUES, P. **A Educação Ambiental nos anos 90: mudou, mas nem tanto**. Políticas Ambientais. Vol 9, n 25. Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA, T.; VARGAS, I.; **Vivências Integradas à Natureza: por uma Educação Ambiental que estimule os sentidos**. REMEA, v. 22, n. 1, p. 309-322, jan./jul. 2009.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza: Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis**. Rio de Janeiro: NIMA/PUC-Rio, 2017.

O Impacto das Artes Visuais no Desenvolvimento de Habilidades de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

Mara Roberta da Costa Almeida

A inclusão educacional tem sido um dos principais focos das políticas públicas e das práticas pedagógicas atuais. Garantir uma educação acessível e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas particularidades, é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa. Nesse contexto, as artes visuais se destacam como uma ferramenta pedagógica valiosa, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs).

Estudos demonstram que a arte pode facilitar a comunicação e a expressão desses estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas de maneira intuitiva e prazerosa. Este artigo discute a relevância das artes visuais na educação inclusiva, analisando seus benefícios no processo de aprendizagem e socialização. Além disso, aborda desafios na implementação dessas práticas e sugere estratégias para garantir seu uso eficaz nas escolas.

A aprendizagem ocorre de diferentes formas, e métodos tradicionais nem sempre são eficazes para todos os alunos. No caso de estudantes com NEEs, as artes visuais podem ser uma alternativa enriquecedora, incentivando a criatividade e proporcionando experiências sensoriais diversificadas.

Atividades artísticas como pintura, escultura, colagem e desenho desempenham um papel fundamental no estímulo de áreas importantes do cérebro, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de diversas habilidades essenciais. A coordenação motora fina, por exemplo, é aprimorada à medida que a criança usa pincéis,

tesouras e argila, fortalecendo a musculatura das mãos e refinando a precisão dos movimentos. Esse desenvolvimento é essencial para tarefas diárias, como a escrita e o relacionado a pequenos objetos.

A percepção visual e espacial é estimulada pela exploração de núcleos, formas e texturas, permitindo que os indivíduos compreendam melhor os elementos visuais ao seu redor e aprimorem sua capacidade de organização espacial. Esse aprendizado influencia não apenas a arte, mas também outras áreas do conhecimento, como a matemática e a geometria, onde a noção de proporção e perspectiva é fundamental.

Outro benefício das atividades artísticas é o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas. O processo criativo exige que a criança tome decisões constantemente, como a escolha dos núcleos e a forma de combinação de diferentes materiais, ou que estimule o pensamento crítico e a capacidade de encontrar soluções inovadoras. Essa habilidade, quando desenvolvida desde cedo, reflete-se em diversas situações da vida, tanto acadêmicas quanto pessoais.

A arte também desempenha um papel significativo no fortalecimento da atenção e da concentração. A dedicação é para concluir uma obra artística incentivando a persistência, ajudando a criança a manter o foco por períodos prolongados. Esse aprimoramento da capacidade de concentração é importante não apenas no ambiente artístico, mas também no contexto escolar e em outras atividades que desbloqueiam disciplina e paciência.

Além de todos esses benefícios cognitivos e motores, a arte se destaca como uma das formas mais autênticas de expressão humana. Para alunos que enfrentam dificuldades na comunicação verbal, como aqueles com transtornos de fala ou autismo, as artes visuais representam um meio alternativo e eficaz para transmitir emoções e pensamentos. Por meio da arte, esses indivíduos encontram uma maneira de se expressar livremente, superando barreiras e ampliando suas possibilidades de interação com o mundo ao seu redor. Dessa forma, a arte não apenas enriquece o desenvolvimento individual, mas também promove a inclusão e a valorização da diversidade na sociedade.

O envolvimento em práticas artísticas também proporciona benefícios emocionais e psicológicos, influenciando positivamente o bem-estar dos indivíduos. Um dos principais impactos é o aumento da

autoestima, pois o ato de criar algo próprio desperta um sentimento de realização e confiança. Ao concluir uma pintura, uma escultura ou qualquer outro trabalho artístico, o indivíduo percebe sua capacidade de transformar ideias em algo concreto, o que fortalece sua autoconfiança e incentiva a busca por novos desafios.

A arte funciona como um meio eficaz de regulação emocional. Atividades como desenhar ou pintar podem atuar como formas terapêuticas de aliviar o estresse e a ansiedade, permitindo que o indivíduo expresse sentimentos que, muitas vezes, são difíceis de verbalizar. Esse processo de externalização das emoções através da criação artística contribui para o equilíbrio psicológico, oferecendo um espaço seguro para lidar com angústias e preocupações do dia a dia.

Outro aspecto fundamental das práticas artísticas é a exploração da identidade. Por meio da arte, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências, valores e sentimentos, desenvolvendo um senso de pertencimento e compreensão de si mesmos. A criação artística permite que você expresse suas origens, seus sonhos e sua visão de mundo, fortalecendo a construção da identidade pessoal e a conexão com a sociedade ao seu redor.

Dessa forma, a arte se revela não apenas como uma atividade lúdica ou acadêmica, mas como um poderoso instrumento de desenvolvimento humano. Ela atua no aprimoramento de habilidades cognitivas e motoras, promove o bem-estar emocional e psicológico, além de estimular a inclusão e a expressão individual. Em um mundo cada vez mais dinâmico e repleto de desafios, cultivar a arte na educação e na vida cotidiana significa oferecer ferramentas para que as pessoas conheçam melhor, se expressem livremente e encontrem novas formas de interagir com o mundo.

A socialização pode ser um desafio significativo para estudantes com NEEs, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades na comunicação e na interpretação de interações sociais. No entanto, as artes visuais proporcionam um ambiente inclusivo e colaborativo, onde os alunos podem interagir por meio da criatividade.

As artes visuais desempenham um papel crucial na educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de alunos com necessidades educacionais específicas. Ao ofere-

cer um espaço para a expressão criativa, a arte fortalece a autoestima dos estudantes e melhora sua interação com o ambiente escolar.

Diante dos desafios existentes, é essencial que educadores, famílias e gestores se mobilizem para implementar práticas artísticas acessíveis e eficazes. Investir na arte como ferramenta educacional não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde todos os alunos tenham a oportunidade de explorar seu potencial e se expressar plenamente.

Referências

FREITAS, Giuliano. **Arte e Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/arte-educacao-inclusiva.htm> Acesso em: 01 fev. 2025.

Instituto APAE Brasil. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://www.institutorodrigomendes.org.br/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

REILY, Lucia. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Scielo - Brasil. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CWsw5Zfd3dR8xhZVyQrXjBd/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2025.

As Diversas Funções do Brincar no Contexto da Aprendizagem

Sara Luciana Moraes

Sabemos que brincar não significa apenas se divertir, ela consiste em ser uma forma da criança se comunicar, no que diz respeito à sociedade que está inserida, com as pessoas que se encontram ao seu redor e consigo própria. A ludicidade passa a ser introduzida ao mundo infantil desde que a criança é pequena, bebê, e isto se dá a partir do momento em que se brinca com as crianças, que se canta para elas, e até mesmo em uma simples conversa.

A brincadeira se dá através dos estímulos que a criança recebe ao longo de sua vida, e as formas de brincar variam de acordo com a idade da mesma, e a alteração de seus interesses. “O brincar é a linguagem principal da infância, uma forma essencial de expressão, aprendizado e desenvolvimento. Através do jogo, a criança explora o mundo, constrói significados e desenvolve habilidades socioemocionais fundamentais” (Kishimoto, 2011, p. 25).

Entretanto, o que se pode verificar atualmente é que as brincadeiras tradicionais vêm sendo resgatadas em detrimento da massa intensa de produção de brinquedos que vem se instalando na nossa sociedade. As brincadeiras variam de acordo com os locais e as regiões do país, sendo que estas assumem o caráter cultural e se adaptam às condições sociais locais ou seja, fatores culturais e socioeconômicos podem determinar quais materiais estão acessíveis e quais temas fazem mais sentido para as crianças.

Cada brincadeira possui diversas funções no que tange a criança. Uma delas está no prazer que a mesma pode proporcionar; no desenvolvimento físico; na compreensão de determinados conceitos; bem como na atuação em diversos papéis, caracterizando o faz de conta; na interação com outras pessoas e até mesmo, a brincadeira é um fator que auxilia a criança a desenvolver o controle da sua impulsividade e em situações conflituosas. “O jogo é o trabalho da criança,

e através dele ela aprende a lidar com o mundo, a desenvolver suas habilidades e a construir sua identidade” (Vygotsky, 1987, p. 339).

As brincadeiras, de acordo com o contexto, podem e devem ser adaptadas, de acordo com as necessidades locais e do grupo. O ambiente onde a brincadeira ocorre influencia diretamente sua estrutura. Em uma escola urbana, por exemplo, os espaços disponíveis podem ser mais restritos do que em uma escola rural, exigindo ajustes nas dinâmicas. Cada grupo de crianças possui características únicas, como faixa etária, habilidades motoras e cognitivas, interesses e até mesmo necessidades específicas relacionadas à inclusão e as brincadeiras devem ser ajustadas para garantir que todas as crianças possam participar ativamente, respeitando suas individualidades.

Em um contexto de educação inclusiva, a adaptação das brincadeiras se torna essencial para contemplar crianças com deficiência ou outras necessidades especiais, talvez seja necessário envolver modificações nas regras, no espaço ou no uso de materiais adaptados. ajustando às realidades do grupo, tornam-se mais atrativas e significativas. Isso potencializa a participação das crianças, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas de forma mais eficaz.

As brincadeiras proporcionam às crianças a aquisição de habilidades motoras e cognitivas, assim como auxilia no desenvolvimento da afetividade, sem falar no envolvimento de diversas emoções durante o ato de brincar, estimulando a criatividade e a interação nas relações sociais.

Jogar vai muito além de se divertir, envolve uma série de características que possibilitam uma ação do indivíduo no que tange a sua realidade, de acordo com a sua motivação, a possibilidade de criação e o significado que tudo isso tem para ele.

No entanto, jogar também está atrelado ao fato de ganhar e perder, e a criança necessita ser direcionada a entender essa dinâmica, a fim de não desanimar e não perder o interesse em jogar, haja vista que, se comparado a vida, perdemos e ganhamos todos os dias. Brincar envolve seguir regras e ao final da ação, promove alegria, contentamento e liberdade, concomitantemente.

Brougère (1998, P.17) aponta que “Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo”.

Froebel sempre defendeu que brincar é uma ação inerente a vida da criança, que intenciona a socialização.

Brougère (1998) defende que brincar e jogar, para a criança, é um momento carregado de significações, ou seja, é neste momento que as ações são transferidas ao mundo real.

No entanto, brincar pode se dar de maneira livre ou coordenada, de acordo com a situação e essa ação é amplamente interferida pela cultura vigente, assim como pela natureza.

Brincar é uma atividade livre e que ocorre de maneira espontânea, sem falar que ela está intermitentemente ligada ao desenvolvimento físico, moral e cognitivo da criança.

Assim, de acordo com Kishimoto (1999),

... A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo (...) A criança que brinca sempre, com determinação autoativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção de seu bem e dos outros... O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação” (Kishimoto, 1999, *apud* Froebel, p.23).

Brincar é algo inerente ao mundo infantil, e neste momento a criança passa a organizar suas possibilidades, experimentar novas sensações e passa a respeitar as normas que dimensionam a vida social.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) valoriza a importância do lúdico na educação infantil, considerando que neste momento as crianças incorporam os seus conhecimentos às brincadeiras e passam a compreender o mundo que as cerca.

Quando se trata de brinquedo, é imprescindível considerar que estes são entendidos como sendo,

componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. (BRASI, 1998, p.67. v. 1).

Existem ainda algumas barreiras que não permitem que o brinquedo faça parte do contexto escolar, e estas consistem basicamente em desacreditar que o mesmo auxilia na aprendizagem.

É importante considerar que, tanto o brincar, quanto os brinquedos, sofreram alterações ao longo dos anos e assumiram posturas diferentes daquelas de antigamente, onde as brincadeiras eram transmitidas entre as gerações.

As crianças hoje encontram os brinquedos prontos na loja, à sua disposição, de modo que, antigamente eles tinham que construir os mesmos, utilizando-se da sua imaginação e raciocínio, concomitantemente.

No entanto, o ato de brincar, por sua vez, tende a colocar a criança em uma situação de concentração, criação, pensamento, sem falar na promoção da atenção.

Partindo desta premissa, vale considerar o que Velasco (1996) nos afirma, quando diz que,

brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso (VELASCO, 1996, p. 78).

Esse mesmo autor defende que as brincadeiras são as grandes responsáveis pelo desenvolvimento, aprendizagem e socialização, e estas transcendem gerações, haja vista que elas sempre estarão presentes, independente da época ou da cultura. Piaget (1973) defende que o brinquedo possibilita que a criança vivencie algo que ela vê dentro do âmbito familiar, ele acredita que brincar possibilita não só o desenvolvimento integral da criança, como a construção da sua individualidade e a formação do caráter e da personalidade, respectivamente.

Já Vigotsky (1991), aponta a brincadeira como sendo uma ressignificação daquilo que as crianças vivem e sentem, considerando que estas são partes integrantes da vida infantil, destacando a necessidade de o professor utilizar sempre essas ferramentas no processo de aprendizagem, uma vez que elas facilitarão a aquisição dos conceitos que se visa estabelecerem.

Assim, quando pensamos em jogar, vale considerar que, de acordo com Huizinga (2008), a criança encara o jogo de uma forma bem diferente dos adultos, ou seja, para estes últimos, consiste em ser apenas um lazer, uma diversão; já para as crianças, jogar é sinônimo de aprender, de adquirir autoconfiança.

Para Kishimoto (1998), jogar e brincar são fatores que se assemelham e se completam, auxiliando no desenvolvimento da criatividade, destacando também a importância dos jogos de construção, uma vez que estes enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade, e ainda auxiliam no desenvolvimento de diversas habilidades.

Esse mesmo autor ainda afirma que,

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social (Kishimoto, 1993, p. 15).

Referencias

BRASIL, BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024. _____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.1 Brasília: 1998.

BROUGÉRE, G. **Jogo e educação**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 5ª ed. 2ª. Reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (apud Froebel). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortês, 1999.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

VELASCO, Casilda Gonçalves. **Brincar, o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

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

A Arte como Uma Importante Aliada no Processo de Ensino e Aprendizagem das Crianças Portadoras de Necessidades Especiais

Vanessa Cavaretti Gonçalves Ferreira

Santos (2013) ressalta que a arte se constitui como uma percursora do desenvolvimento, responsável pelo desenvolvimento cognitivo, em especial as que possuem necessidades especiais, uma vez que as escolas, de forma geral, têm de se posicionar quanto ao ensino dela, perante a sua relevância social, de modo que esta é uma grande responsável pelo desenvolvimento de habilidades, a criatividade e a imaginação, concomitantemente.

Sendo assim, vale considerar a afirmação abaixo, que diz que,

“a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular da dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte”. PCNs - Arte (BRASIL, 1993, p.15)

Com a arte, é possível que os alunos desenvolvam a capacidade de ouvir e perceber eventos sonoros, como afirma Radespiel (2003), enfatizando que a música também se coloca como uma manifestação artística, assim como o teatro, a dança, a pintura, a escultura, entre outros.

Porém, Proença (2000) afirma que a arte, bem como as atividades que se referem a esta deve ser algo que leva o sujeito a criar, a pensar, descaracterizando qualquer resquício de elementos prontos, isto é, que o professor determina aonde vai resultar, impedindo a criança de se expressar.

Entretanto, com a obrigatoriedade da disciplina de artes, o que se tem em mente nada mais é do que o desenvolvimento cultural dos alunos, como está contido na LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996).

Portanto, Read (1976), destaca que uma das principais funções da arte está em remover barreiras contidas entre a aprendizagem e as dificuldades, atuando como uma redimensão do ensino.

Todavia, a escola deve se posicionar a favor da democratização do saber, considerando que hoje, como afirma Mantoan (2005), a educação deve assumir uma postura inclusiva, se isentando da homogeneidade do ensino, se baseando na heterogeneidade dos alunos.

Portanto, pensando nessa dinâmica acima citada, é válido considerar que,

A particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias. Em vez de se constituir como um movimento gradativo de dedicações conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado das bases para o topo. BEYER, (2010, p. 8)

No entanto, Tavares (2012) diz que, apesar de haver a inclusão escolar, ela não funciona de maneira ideal, isso porque, o sistema educacional não está consolidado para receber essas crianças, no que tange os aspectos físicos, estruturais e preparação dos professores, como poderá ser visualizado no capítulo abaixo, salientando que, de nada adianta possuir uma proposta inclusiva, se esta não funciona de maneira satisfatória.

Esse mesmo autor acima citado enfatiza que os padrões de “normalidade” são delineados pela sociedade vigente, que é responsável por executar julgamentos e desvios de condutas.

Pensando nisso, vale destacar que,

Entende-se que a deficiência centrada em um aspecto individual por si só não se constituiria em um problema, porém, estando ela atrelada ao contexto social, que desconsidera os sujeitos reais e cria exigências baseadas em um padrão ideal de aluno, passa aí sim, a constituir um problema, já que aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos como normais, por uma sociedade que tende a buscar a normalização, homogeneizando os sujeitos, acabam sendo estigmatizados. EIDELWEIN, (2008, pg.50)

Tavares (2012) afirma que a inclusão e o sucesso desta depende intrinsecamente da posição do professor, bem como pelo seu empenho e dedicação, porém, nem sempre este possui uma formação adequada para lidar com crianças com necessidades especiais, tendo muitas vezes que reavaliar a sua função, bem como seus métodos de ensino e a sua posição entre a arte e a inclusão.

Contudo, o professor deve ter em mente que a função da arte na escola tem por princípio humanizar os alunos, bem como ampliar seu aspecto cultural e histórico, culminando com uma mistura entre o fazer artístico dos alunos e dos artistas, gerando novos sentidos e sentimentos, de acordo com os PCNs (1998).

Pensando nisso, vale considerar a afirmação de Hoffnagel (1999, p.91) que diz que a “identidade de um indivíduo particular é composta por múltiplos elementos ou atributos que emergem na interação social.”

Sendo assim,

A arte se mostra importante tanto no currículo como na vida, pois resgata e trabalha no afloramento e qualificação da sensibilidade no ser humano, sendo assim uma condutora da humanização do mesmo, e isso pode ser constatado principalmente no viés da Educação Inclusiva. (RUTZ, 2010, pg.8)

Tavares (2012) destaca que a função da arte consiste em desenvolver o potencial criador das crianças, possibilitando a exteriorização dos sentimentos e a expressão corporal, proporcionando uma espécie de socialização, independentemente das diferenças existentes, enriquecendo as experiências e as vivências, e promovendo uma conscientização da sociedade, diante das diversidades.

Selau (2007) afirma a importância das pessoas com necessidades especiais estarem inseridas no contexto social, haja vista que

o isolamento não culminará com o seu desenvolvimento, uma vez que não proporcionará desafios e exercícios que culminarão com a cidadania.

Sendo assim,

A escola, além de se ocupar com o ensino, compreende-se como ambiente social da infância e adolescência por excelência, momento da vida de uma pessoa em formação, em que se ganha grande parte dos saberes informais importantíssimos para a vida toda, como respeito, amizade, amor, enfim momento de relacionamento humano, então a inclusão ganha sentido, e os alunos, todos, devem participar da mesma aula, realizando aquilo que podem. (SELAU, 2007, P.62-63)

Portanto, Tavares (2012) afirma que a inclusão social se deu a partir da necessidade de incluir as pessoas com necessidades especiais ao convívio na sociedade, partindo da ideia de que as pessoas precisam ser valorizadas e necessitam construir o conhecimento, de modo a existir uma preocupação efetiva em incluir os alunos, de forma geral, independentemente das suas condições e limitações.

Referências

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 3ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL, Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Cultura e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Artes. 1993.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 5º a 8º séries.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

EIDELWEIN, M. P. **Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão.** Revista Educação Especial - Universidade Federal de Santa Maria, n. 26, p.50. Santa Maria: LAPEDOC/CE, 2008.

HOFFNAGEL, Judith Chamliiss. **A emergência de identidades na atividade discursiva falada e escrita.** In: Os múltiplos usos da língua. Org. Denilda Moura. Maceió: Edufal, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér - Revista o Professor - Escola - **Fala Mestre** - São Paulo, Maio de 2005.

PROENÇA, Graça. **Historia da Arte.** 16. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RADESPIEL, Maria. **Alfabetização sem Segredos:** Eventos Escolares. Arte na pré-Escola e no Ensino Fundamental. Minas Gerais: IEMAR. 2003.

READ, Herbert. **O Sentido da Arte**. 3. ed. - São Paulo: Ibrasa, 1976.

RUTZ, Tais B. **Educação Inclusiva e Ensino de Arte, Percalços entre teoria e prática**. 2010. . 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação: Licenciatura em Artes Visuais) - Instituto de Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SANTOS, Ermoson de Goes dos. **A importância da arte na educação inclusiva**. Centro Universitário Barão de Mauá - Ribeirão Preto - São Paulo, Setembro de 2013.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

TAVARES, Tais Bohlke Rutz. **O professor e a importância do ensino de arte no contexto da educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais**. Pelotas, 2012.

Altas Habilidades e Superdotação: Compreendendo Potencialidades e Desafios

Fabiana Correa de Faria

Quando falamos em Altas Habilidades/Superdotação, é muito comum observarmos uma visão “romantizada” desses indivíduos, como se fossem pessoas privilegiadas e que não enfrentarão desafios escolares e de convivência dentro das escolas. Essa visão não poderia estar mais equivocada, já que, frequentemente essas pessoas em idade escolar enfrentam dificuldades diversas, como falta de estímulo adequado, gerando desinteresse e desmotivação, isolamento social por parte dos colegas, por se sentirem diferentes dos demais, uma pressão por parte da família ou da escola pelo alto desempenho constante da criança, o que pode gerar ansiedade, entre outras questões interpessoais e emocionais que podem aparecer como consequência dessa condição.

Muito frequentemente a criança aprende a esconder ou negar suas habilidades, passando a desenvolver vovler problemas comportamentais ou psicológicos, gicos, a fim de melhor se adaptar às demandas do ambiente escolar. (VIRGOLIM, 2007, p.31-32 – edição do kindle)

Essa negação das próprias habilidades prejudicar significativamente o seu pleno desenvolvimento. Por esse motivo, é essencial que as escolas adotem, antes de qualquer coisa, práticas pedagógicas que promovam a valorização das diferenças e da diversidade em seus múltiplos aspectos, criando um ambiente seguro e acolhedor, onde esses alunos possam se sentir acolhidos e estimulados a explorar suas habilidades e potencialidades.

Muitas vezes associamos a inclusão escolar somente com os alunos com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla ou com transtornos globais do desenvolvimento, como o Transtorno

do Espectro Autista (TEA), porém os alunos com altas habilidades ou superdotação também fazem parte do público-alvo da educação especial e portanto, possuem direito ao atendimento educacional especializado – AEE, e ao acesso a uma educação inclusiva de qualidade.

É fundamental que os educadores tenham conhecimento desses conceitos, para que tenham condições de reconhecer esses indivíduos dentro da sala de aula, encaminhá-los para avaliações com profissionais e especializados, e se constatado, oferecer o apoio adequado. De acordo com SCHREINER-MÓDOLO, LILIAN (2024):

Superdotação: refere-se a indivíduos com alto potencial intelectual, criativo ou acadêmico. Essas pessoas possuem habilidades excepcionais que podem se manifestar em várias áreas, como raciocínio lógico, criatividade, habilidades artísticas ou acadêmicas. (SCHREINER-MÓDOLO, LILIAN, 2024, p.13)

Altas habilidades – Habilidades que estão acima da média. Pessoas às quais são atribuídas a qualidade de altas habilidades costumam apresentar desempenho ou domínio superior em determinadas atividades. (SCHREINER-MÓDOLO, LILIAN, 2024, p.20)

O diagnóstico de Altas habilidades/superdotação deve ser realizado por profissionais capacitados, como psicólogos e neuropsicólogos especializados na área, e não professores, médicos ou outros profissionais. Normalmente são realizados testes psicométricos, observações de comportamento e de produções do indivíduo dentro e fora da escola, entrevistas e questionários.

Diversas estratégias podem ser adotadas de forma que se possa oferecer o suporte adequado aos alunos com altas habilidades e superdotação, atendendo suas especificidades, pois cada criança com esse diagnóstico apresenta particularidades que devem ser respeitadas. Nesse sentido, a abordagem precisa ser individualizada, levando em consideração não somente as habilidades, mas também as dificuldades de cada aluno.

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. (VIRGOLIM, 2007, 46-48 – edição do kindle)

Sobre o atendimento educacional especializado (AEE), de acordo com o Art. 208 da Constituição Federal de 1988, *“o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.”* A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, também cita em seu Art. 58 que

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

O mesmo artigo assegura que os sistemas de ensino devem oferecer aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996)

Uma das estratégias muito utilizadas é a aceleração, que pode ser adotada mediante análise criteriosa, permitindo avanços em séries ou disciplinas, conforme a aptidão da criança. Muitas vezes a criança apresenta habilidades avançadas em uma ou em diversas áreas do conhecimento, porém o desenvolvimento emocional não acompanha, por esse motivo é importante muito cuidado na prescrição da aceleração.

É possível também oferecer o enriquecimento curricular, que são atividades que desafiam e ampliam os conhecimentos desses estudantes, ou mentorias que conectam esses alunos com grupos de estudo ou professores das áreas de interesse. Essas atividades podem ser integradas ao horário das aulas ou no contraturno, ou seja, fora do horário regular de ensino. Quando o aluno é submetido a atividades que não oferecem nenhum tipo de desafio, elas se tornam monótonas e desestimulantes, o que pode gerar, inclusive, maus comportamentos dentro da sala de aula.

Para concluir, é fundamental que o tema das altas habilidades/superdotação seja mais amplamente debatido tanto dentro das universidades, sobretudo nos cursos de licenciatura, proporcionando formação adequada aos professores. Também é fundamental que se promova investimentos em programas que favoreçam a inclusão e o pleno desenvolvimento desses alunos. Essa ampliação do debate também deve alcançar as famílias, para que sejam orientadas sobre as características e necessidades dessas crianças e adolescentes. Além disso, a criação de políticas públicas voltadas para esse público é imprescindível, garantindo o investimento em recursos pedagógicos e tecnológicos que atendam às suas demandas específicas. Dessa forma, é possível construir um sistema educacional mais inclusivo, que valorize as potencialidades de todos os estudantes, ao mesmo tempo que promove um ambiente acolhedor, estimulante e respeitoso.

Referências

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

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

SCHREINER-MÓDOLO, L. **Glossário da Superdotação**. Um guia rápido para superdotados, pais e profissionais da superdotação. São Paulo: Editora Arcádia. 2024

VIRGOLIM, A.M.R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Matemática na Educação Infantil: Mediação, Cultura e Desenvolvimento

Wirley R Marchi

A exploração dos conteúdos de Matemática na Educação Infantil, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, revela-se como um processo dinâmico de construção de conhecimento mediado pela interação social. Nessa abordagem, inspirada pelas contribuições de Vygotsky, o ensino da Matemática ultrapassa a simples transmissão de conceitos técnicos, sendo compreendido como uma prática intencional que busca promover o desenvolvimento integral da criança por meio da apropriação ativa de saberes historicamente construídos. A presença do educador assume papel fundamental, não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador que organiza situações de aprendizagem significativas, permitindo que os pequenos, em suas vivências concretas, compreendam, manipulem e ressignifiquem ideias matemáticas. Assim, os conteúdos matemáticos são inseridos no cotidiano infantil de forma contextualizada, estimulando a curiosidade, o raciocínio lógico e a capacidade de abstração, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento cognitivo e social da criança. A Matemática, portanto, na Educação Infantil, deve ser pensada como um meio de inserção cultural e de formação de sujeitos críticos e ativos no mundo em que vivem.

Sob a ótica da teoria histórico-cultural, a Matemática é entendida como um saber sistematizado, fruto da produção coletiva da humanidade ao longo do tempo, com o propósito de interpretar e intervir na realidade. Nessa concepção, os conteúdos matemáticos deixam de ser tratados como elementos abstratos e descontextualizados, passando a ser reconhecidos como construções culturais que podem e devem ser acessadas pelas crianças desde a Educação Infantil, respeitando seu nível de desenvolvimento e suas experiências prévias. A linguagem matemática, nesse sentido, funciona como

um instrumento simbólico que permite representar e compreender o mundo ao redor.

Cabe ao professor, como mediador, planejar e propor situações didáticas que promovam a transição dos conhecimentos espontâneos — oriundos das vivências cotidianas — para os conhecimentos escolares mais elaborados. A mediação pedagógica, nessa perspectiva, atua como uma ponte entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento científico, auxiliando a criança a ressignificar suas experiências e a construir conceitos mais elaborados (Rego, 1995, p. 58). Esse processo de mediação favorece a internalização de conceitos matemáticos de forma significativa e gradual, considerando o potencial de desenvolvimento de cada criança. Assim, a aprendizagem matemática, ancorada nos princípios da teoria histórico-cultural, torna-se uma prática que valoriza o diálogo entre o saber vivido e o saber sistematizado, promovendo não apenas o domínio de conteúdos, mas o desenvolvimento do pensamento lógico, da criatividade e da capacidade crítica desde os primeiros anos escolares. O desenvolvimento cognitivo, sob o olhar da teoria histórico-cultural, é um processo socialmente mediado, no qual a interação com outros indivíduos e com os instrumentos culturais desempenha um papel fundamental na internalização de conhecimentos e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998, p. 60).

É importante destacar, como afirma Vygotsky (1991), que a criança não inicia sua trajetória de aprendizagem apenas ao ingressar na escola. Pelo contrário, ela já chega à instituição carregada de saberes construídos em suas interações com o mundo, com a família, com o meio social e cultural em que está inserida. Esses conhecimentos prévios constituem a base sobre a qual o processo educativo irá se desenvolver, e é justamente por meio da mediação pedagógica que se torna possível transformar tais experiências em conhecimento sistematizado, especialmente no campo da Matemática.

A partir dessa perspectiva, o papel do educador na Educação Infantil é essencial: ele deve reconhecer, acolher e valorizar os saberes que a criança traz consigo, articulando-os com os conteúdos escolares de maneira significativa. Esse processo favorece a aprendizagem e o desenvolvimento porque considera o ponto de partida real da criança e propõe desafios que atuem dentro da chamada “zona de desenvolvimento proximal” — conceito central na teoria vygotskiana

—, ou seja, aquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas pode realizar com o apoio de um adulto ou de um par mais experiente.

Dessa forma, ao se trabalhar os conteúdos de Matemática na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural, não se busca apenas ensinar números, formas ou quantidades, mas criar condições para que a criança compreenda o sentido desses saberes em sua realidade e os incorpore como ferramentas de pensamento. A Matemática torna-se, assim, mais do que um conteúdo escolar: um instrumento de compreensão do mundo, de organização do raciocínio e de ampliação das capacidades cognitivas e sociais da criança.

Nesse sentido, o professor que atua na Educação Infantil assume um papel essencial como elo entre os saberes que a criança já construiu em suas vivências sociais e os conhecimentos sistematizados próprios do ambiente escolar. Sua função vai além da simples transmissão de conteúdos: ele é responsável por criar contextos significativos de aprendizagem, em que a Matemática se apresenta como forma de pensamento e linguagem acessível, viva e integrada à realidade da criança. Ao propor atividades que partem do conhecimento prévio e avançam progressivamente para formas mais complexas de compreensão, o educador contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, promovendo avanços reais no processo de aprendizagem.

Assim, a Educação Matemática na Educação Infantil fundamentada na teoria histórico-cultural não pode ser desvinculada da ideia de que o conhecimento é construído por meio da interação social e da mediação pedagógica. A criança aprende à medida que participa ativamente de práticas culturais significativas e é incentivada a refletir, explorar, experimentar e expressar ideias com o apoio de um adulto que compreende seu papel de facilitador desse processo.

Conclui-se, portanto, que o ensino da Matemática nessa etapa da educação deve ser planejado de forma intencional e sensível, considerando o contexto cultural da criança, seus saberes prévios e seu potencial de desenvolvimento. Quando o professor compreende a Matemática como linguagem e instrumento de interpretação do mundo, e atua como mediador nesse percurso, ele promove não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas contribui para a formação

de sujeitos críticos, autônomos e capazes de pensar de forma lógica, criativa e significativa desde os primeiros anos escolares.

Referências

REGO, T.C. (1995). **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes.

VYGOTSKY, L.S. (1998). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Primeiros Passos na Matemática: Explorando Conceitos Matemáticos com Bebês

Janine Cristina Vieira Bernardes

Embora existam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) como documentos normativos que norteiam a educação infantil brasileira, é sabido que existem diferentes tipos de currículos instituídos nas instituições de Educação Infantil espalhadas pelo país. Apesar da importância desses currículos, muitos deles são construídos sem uma base sólida, o que pode levar a duas armadilhas igualmente problemáticas: a fragmentação do conhecimento em disciplinas rígidas, ou a crença na total autonomia de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A primeira abordagem, ao priorizar apostilas e materiais didáticos padronizados, acaba engessando o trabalho pedagógico, limitando o desenvolvimento das interações e das potencialidades dos bebês. Já a segunda, ao deixar as crianças completamente livres de estímulos importantes e essenciais para a faixa etária, parte do pressuposto equivocado de que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem de forma exclusivamente natural e espontânea. Essa problemática se torna ainda mais grave no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, que muitas vezes são privados de experiências com intencionalidade pedagógica devido à visão errônea de que ainda não necessitam de contato com determinadas linguagens nessa fase.

A BNCC apresenta uma concepção de bebê e criança como sujeitos históricos, detentores de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ela descreve a criança, desde a mais tenra idade, como um ser que

(...) observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói

conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (Brasil, 2017, p. 34)

Essa intencionalidade educativa citada no documento requer que o educador selecione materiais, planeje o ambiente, as práticas pedagógicas e as experiências, medeie as relações, monitore as aprendizagens por meio da observação sistemática e acompanhe o desenvolvimento e a trajetória de cada criança por meio de registros diversos, além de refletir constantemente sobre a própria prática.

As interações e brincadeiras são eixos curriculares centrais na formação dos bebês e crianças bem pequenas, e precisam nortear o trabalho pedagógico, de forma que as vivências e experiências intencionais de cuidado e de educação sejam indissociáveis e aconteçam em um espaço educativo construído, adequado e rico em possibilidades, promovendo o desenvolvimento integral.

No campo da educação matemática o desafio é ainda maior, já que é comum associarem seu processo de aprendizagem somente a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, momento em que as crianças iniciam os cálculos e operações. No entanto, a matemática vai muito além dessa sistematização, e envolve noções de localização espacial e temporal, agrupamentos, contagens, identificação de sequências e padrões, vocabulário, tamanhos e formas. Esses conceitos matemáticos devem ser introduzidos de forma lúdica, concreta e significativa desde os primeiros meses de vida.

Essa lacuna também fica evidente nas produções acadêmicas. Há uma vastidão de estudos relacionados a educação da primeira infância relacionando-a com disciplinas como artes plásticas, música, linguagens e ciências da natureza, porém, são escassos os estudos relacionados à matemática na educação infantil. Muito se fala sobre o letramento, relacionando esse conceito com o desenvolvimento da leitura e da escrita e suas práticas sociais, porém é importante que se desenvolvam estudos relacionados ao letramento matemático, já que ele está relacionado com toda a nossa vida diária.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular considera como eixos estruturantes da educação infantil as interações e as brincadeiras, que devem assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Ela organiza o currículo em cinco campos de experiências. Dentre esses campos, o campo mais relacionado com a matemática é o campo chamado Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O texto da BNCC indica que a Educação infantil

precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (Brasil, 2017, p. 38)

Dentro do eixo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se relacionam com os conceitos matemáticos adequados para as crianças de zero a 1 ano e 6 meses, de forma geral, indicam a necessidade de que os bebês explorem o ambiente, manipulem objetos de materiais diversos e compare-os, experimentem o espaço por meio do deslocamento de si e de objetos e resolvam situações-problema do cotidiano.

De acordo com Ciríaco e Souza (2011) a matemática é um produto cultural, e que como tal tem sua história e atende as necessidades essenciais dos distintos grupos sociais, não estando, portanto, ligado somente ao contexto escolar, mas principalmente às práticas sociais, e nesse sentido, de acordo com Ciríaco et.al (2023) o trabalho com ela na educação infantil, sobretudo com bebês e crianças bem pequenas, deve ser entendido não como uma disciplina, mas como uma forma de expressão humana.

Ao interagirmos com os bebês e crianças muito pequenas já fazemos uso de diversos conceitos que envolvem matemática, como subir e descer, dentro e fora, leve e pesado, grande e pequeno, entre outros. Além disso, blocos lógicos e brinquedos de montar ajudam a desenvolver habilidades cognitivas importantes como comparação, classificação, sequenciação, seriação, entre outros, além de ajudarem os bebês e crianças pequenas a aprenderem cores e formas. Outras possibilidades estão nos comentários de contação de histórias, pois

diversos livros infantis trazem números, contagens simples, além de noções básicas do vocabulário matemático.

As brincadeiras devem ser centrais no trabalho pedagógico no berçário, e quando realizadas com materiais manipuláveis de tamanhos, texturas e cores diversas, promovem a aprendizagem de noções matemáticas importantes, principalmente corporais, espaciais e visuais. Experiências como culinária, pinturas, música e rodas cantadas também ajudam a construir conceitos matemáticos de maneira significativa. Permitir que os bebês se desloquem livremente e explorem um ambiente previamente planejado para ser desafiador e estimulante é fundamental. É importante que eles tenham a oportunidade de rastejar, engatinhar, caminhar, procurar objetos, entrar e sair de diferentes espaços e utilizar seus sentidos para se orientar, desenvolvendo assim noções espaciais e motoras de forma integrada e significativa.

Para concluir as reflexões trazidas neste artigo, é importante salientar que é urgente fomentar estudos e pesquisas sobre educação matemática para bebês e crianças muito pequenas. Essa abordagem deve reconhecer que a matemática está presente em práticas sociais cotidianas, indo além da simples sistematização, e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

Referências

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

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

CIRÍACO, K. T., & de Souza, N. M. M. (2011). UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO MATEMÁTICO: A MATEMÁTICA DAS MÃES. *VIDYA*, 31(2), 14. Recuperado de <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/291>. 2011

CIRÍACO, K. T.; AZEVEDO, P. D. DE; CREMONEZE, M. DE L. Professoras de Bebês e Crianças Bem Pequenas: Experiências com a Linguagem Matemática na Creche. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 16, n. 43, p. 1-21, 29 ago. 2023.

