

isciweb.com.br/revista ISSN: 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

76ª Edição | Volume 13
Número 9 | setembro/2026

ISCI

- CIÊNCIAS AGRÁRIAS

- EDUCAÇÃO

- EMPRESARIAL

- ENGENHARIA

- JURÍDICA

- MBA EXECUTIVO

- SAÚDE

- SOCIAL

- TECNOLOGIA

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

76ª Edição | Volume 13 | Número 9 | setembro/2026



Conselho editorial

Prof.^a Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.9, v.13, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, setembro, 2026.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

1.Educação, 2.Problemas sociais e serviços sociais, 3.Administração e relações públicas, 4.Medicina e saúde, 5.Direito, 6.Engenharia, 7.Tecnologia.

370
360
650
610
340
620
000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista



– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: isciweb.com.br/livros



Direitos Reservados

As responsabilidades pelo conteúdo de cada um dos trabalhos aqui publicados, bem como seus direitos autorais, são dos autores que os assinam.

Proibida a reprodução dos Artigos aqui publicados sem a autorização de seus respectivos autores.

(art. 184 do Código Penal e Lei n 1º 9.610, de fevereiro de 1998)

Sumário

EDITORIAL	9
- Dificuldades no aprendizado no campo: desafios e estratégias de superação (Marilza Antunes Pereira)	11
- A literatura infantil no ciclo da alfabetização (Rosimere Maria Quirino; Grasiella Stéfany Pereira Dias)	18
- Projeto: Copa do Mundo 2026 – conhecendo os povos, culturas e valorizando a união entre as nações (Andreia Crystiane Baraciol Vitto; Edson de Oliveira; Ione de Fátima de Souza da Silva; Taysa Delarcos de Oliveira)	27
- Educação socioemocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições para a aprendizagem e desafios da prática docente (Valquíria Mariano Tavares Barroso)	34
- Educação e sociedade: educação ambiental e preservação do meio ambiente na Educação Infantil (Elaine Crispim Goulart dos Santos)	51
- Fases do desenvolvimento infantil segundo Jean Piaget (Elaine Crispim Goulart dos Santos)	62
- Práticas pedagógicas: infância, adolescência e vida adulta (Elaine Crispim Goulart dos Santos)	72
- Despertando para a imaginação: o estímulo literário na Educação Infantil (Ana Carolina Puppe; Ana Regina Hernandez dos Santos; Daniela Cristina Cardoso Brandão; Juliana Iara Felizatti; Maisa Favaro Ferreira de Melo)	83
- O lúdico em ação: contribuições dos jogos no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil (Caroline Valencise; Daiane Damaris Silva de Moraes; Maria de Lourdes Rodrigues Rebelatto; Simone Costa; Viviane Botelho do Couto Dias Ramos)	99
- Psicopedagogia Institucional: estratégias de intervenção preventiva no processo de ensino-aprendizagem (Aline Gisleide Hugo; Janaina Vieira Mota; Juliana Ometto Begnami; Lilian Nogueira Breda Andreato; Viviane Zorzo)	114

- Mediar para educar: ações diante das práticas de bullying na Educação Infantil (Daniela Cristina de Godoy Rangel; Gustavo Henrique Barbieri Bueno; Ivana Stival; Rodolfo Faita Dias; Thalita Finisguerra Garlizoni Marques Barcellos)	125
- Ouvindo minha própria voz: o sussurrofone como recurso pedagógico para o desenvolvimento da leitura e da consciência fonológica (Ana Paula da Fonseca Silva; Aparecida Damazio de Oliveira; Kézia dos Santos).....	142
- Projeto de leitura: “Leitura no Lar” (Aparecida Damazio de Oliveira; Ana Paula da Fonseca Silva)	155
- A evolução da tecnologia e seu uso educacional (Rebeca Aparecida dos Santos Lima)	168
- Educação e sociedade: o papel compartilhado da família e da escola na formação do aluno (Roberta de Almeida; Fernanda Scorzoni Dalto; Cintia Maria Ferreira Martins; Tamires Aparecida Borges Teófilo).....	185
- Alfabetização na Educação Infantil: limites e possibilidades (Camila Francatto de Castro)	199
- A importância do ensino de Ciências no Ensino Fundamental (Antônio Carlos de Lima Oliveira; Andréa Bezerra Ferreira; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Lúgia Mara Ormond; Maria José Nunes Mota)	213
- O uso das tecnologias na educação (Luciana Aparecida Mocelin; Larissa Riveiro Bueno; Janaina Thauana de Oliveira de Carvalho).....	229
- Da horta para a mesa – com a cesta da Dona Maricota (Juliana Mazetto Antonello Nodari; Marinês Jucelia Becker Lanzarin; Taysa Delarcos de Oliveira).....	235
- Patrulheiros da Paz: o protagonismo dos alunos do Ensino Fundamental I na construção de uma cultura de paz por meio do recreio dirigido (Evanethe Pires da Silva Lima; Sandra Pereira Gomes; Juliana Pereira de Souza Santos; Sebastiana Aparecida da Silva)	244
- A literatura infantil na educação dos surdos: desafios em sala de aula (Cláudia Regina Delarcos; Taysa Delarcos de Oliveira).....	257
- A alfabetização de jovens e adultos como verdadeira transformação social (Demetrius Viveiro Leiva; Fabiana Leveghin Grossklauss; Natália Andréa Amaral Rios do Nascimento; Bruna Correia; Ana Paula Feroldi; Gabriel Eduardo Scabora; Denis Gustavo Ruy Beozo)	262

- Compreensão leitora no 5º ano do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades da mediação docente (Valquíria Mariano Tavares Barroso)	280
- Projeto de ensino: “Uma viagem pelo corpo humano” (Claudia Varela Ferreira Alves; Aruanda de Jesus Moreno Lobo Madeira)	298
- Projeto Minhocário: sustentabilidade na escola (Aruanda de Jesus Moreno Lobo Madeira; Claudia Varela Ferreira Alves).....	307
- Indisciplina e aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental: desafios da gestão da sala de aula (Valquíria Mariano Tavares Barroso)	313
- A importância do letramento para o desenvolvimento do aluno (Andrenilze de Cássia Teodoro)	336
- Atividade física e envelhecimento saudável: contribuições para a manutenção da Saúde do idoso (Luzinete da Silva Mussi).....	349
- A importância da promoção de projetos pedagógicos na Educação Infantil: um estudo documental baseado em Vygotsky (Aline Andrade)	372
- A contação de história e suas contribuições para o desenvolvimento infantil (Taciane Giovana Ribeiro; Taís Eduarda Ribeiro)	389
- Além da sala de aula: a teia da inclusão do aluno com TEA no ensino regular (Natália Aparecida Alves Chinchio; Michelle Godoi Custódio; Juliana Slonik Teixeira; Camila Braga Terassi; Sarita Rafaela Vitor)	404

EDITORIAL

“A evolução do homem passa, necessariamente, pela busca do conhecimento.”
(Sun Tzu)

A evolução humana está profundamente ligada à capacidade de buscar, compreender e transformar o conhecimento em instrumento de crescimento. Ao afirmar que a evolução do homem passa necessariamente pela busca do conhecimento, Sun Tzu evidencia que aprender não é apenas adquirir informações, mas desenvolver a capacidade de compreender a realidade e agir sobre ela de maneira consciente. O conhecimento amplia horizontes, questiona certezas e permite ao indivíduo reconhecer novas possibilidades para sua própria trajetória. É por meio dessa busca constante que o ser humano supera limitações e constrói novas formas de pensar e de viver.

A busca pelo conhecimento transforma a aprendizagem em um processo permanente de desenvolvimento. O ser humano evolui quando se dispõe a aprender com os estudos, com as experiências, com os erros e também com as diferentes perspectivas daqueles que o cercam. Conhecer significa estar aberto ao novo, reconhecer que nenhuma compreensão é completamente definitiva e que sempre existem aspectos da realidade que podem ser melhor investigados. Essa postura estimula a curiosidade, fortalece o pensamento crítico e proporciona maior autonomia para enfrentar os desafios que surgem ao longo da vida.

Essa evolução não se restringe ao indivíduo, mas produz reflexos importantes na sociedade. Pessoas que buscam conhecimento tornam-se mais capazes de analisar problemas, propor soluções, compartilhar experiências e contribuir para transformações positivas em seu meio. O avanço científico, tecnológico, cultural e social resulta justamente da disposição humana de investigar, questionar e descobrir novas possibilidades. Quando o conhecimento é valorizado e compartilhado, ele deixa de ser apenas uma

conquista pessoal e passa a constituir uma força capaz de promover o desenvolvimento coletivo.

A reflexão de Sun Tzu nos convida, portanto, a compreender a busca pelo conhecimento como uma condição essencial para a evolução humana. Evoluir não significa apenas acompanhar as mudanças do mundo, mas desenvolver a capacidade de compreendê-las e participar ativamente delas. Quanto maior a disposição para aprender, maior também a possibilidade de superar obstáculos, ampliar perspectivas e construir um futuro melhor. Assim, o conhecimento torna-se muito mais do que um conjunto de informações: é uma ferramenta de transformação, crescimento e liberdade, capaz de impulsionar o ser humano em sua permanente jornada de evolução.

Agradecemos a todos os autores, leitores, parceiros e colaboradores que fazem parte deste projeto. Juntos, seguimos transformando conhecimento em ação e ação em progresso.

Prof.^a Ma. Luzinete da Silva Mussi¹
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

¹ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia, Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

- Dificuldades no aprendizado no campo: desafios e estratégias de superação (Marilza Antunes Pereira)

Dificuldades no aprendizado no campo: desafios e estratégias de superação

Marilza Antunes Pereira

DOI: 10.5281/zenodo.22283773

RESUMO

Este artigo discutiu as principais dificuldades no aprendizado no campo e apresentou estratégias de superação. É fundamental abordar esses desafios para garantir que as crianças do campo tenham acesso a uma educação de qualidade e possam se desenvolver plenamente. A educação no campo é um tema fundamental para o desenvolvimento das comunidades rurais no Brasil. No entanto, as crianças que vivem nessas áreas enfrentam desafios significativos para aprender e se desenvolver. Este artigo busca discutir as principais dificuldades no aprendizado no campo e apresentar estratégias de superação.

Palavra-chave: Dificuldades. Estratégia. Superação.

ABSTRACT

This article discussed the main challenges faced in learning in rural areas and presented strategies to overcome them. Addressing these challenges is essential to ensure that children in rural communities have access to quality education and can develop to their full potential. Rural education is a fundamental issue for the development of rural communities in Brazil. However, children living in these areas face significant challenges in learning and development. This article aims to discuss the main difficulties in learning in rural areas and present strategies to overcome them.

Keywords: Challenges. Strategies. Overcoming.

Desafios da Educação no Campo

As crianças do campo enfrentam uma série de desafios que afetam seu aprendizado, incluindo:

Falta de infraestrutura e recursos adequados, como escolas, bibliotecas e laboratórios.

Dificuldade de acesso a serviços básicos, como saúde e transporte.

Limitações de oportunidades e perspectivas de futuro, o que pode levar a uma falta de motivação e interesse pela educação.

Impacto no Aprendizado

Esses desafios têm um impacto significativo no aprendizado das crianças do campo. A falta de recursos e infraestrutura pode levar a uma educação de baixa qualidade, enquanto a dificuldade de acesso a serviços básicos pode afetar a saúde e o bem-estar das crianças. Além disso, a falta de oportunidades e perspectivas de futuro pode levar a uma falta de motivação e interesse pela educação.

Estratégias de Superação

Para superar essas dificuldades, é importante implementar estratégias eficazes, como:

Desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados que reflitam a realidade e a cultura das comunidades rurais.

Capacitação de professores para trabalhar com crianças do campo e atender às suas necessidades específicas.

Parceria com a comunidade e organizações locais para oferecer apoio e recursos adicionais.

Conclusão

As dificuldades no aprendizado no campo são um desafio significativo, mas não insuperável. Com a implementação de estratégias eficazes e a parceria com a comunidade, é possível melhorar a educação e oferecer

oportunidades para as crianças do campo se desenvolverem e alcançarem seu potencial.

REFERÊNCIAS

ALESPE (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo). Constituições de 1934 e 1937: a era Vargas. Publicado em 16 jul. 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=264668>. Acesso em: 5 out. 2025.

ANTONIO, Clésio A.; MARTINS, Fernando José. Estado, educação e movimentos sociais do campo: luta social pela educação do campo no Brasil. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/3_estado_educacao_cp8.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 171-192.

BEATÓN, G. A. Evolución y diagnóstico em educación y desarrollo desde el enfoque histórico-cultural. Trad. Marisa C. Caleon. São Paulo: Progresso, 2001.

BEZERRA NETO, Luiz. Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BORGES, H. S. Educação do Campo como Processo de Luta por uma Sociedade Justa. In: GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do Campo: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-116.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 16 de julho de 1934. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. [Constituição (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 19 mai. 2025

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Promulga o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 out. 1969. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Suplemento. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.504-1964?OpenDocument. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 out. 2024

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planossubnacionais-deeducacao/543-planonacional-deeducacao-lei-13-005-2014>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 maio 2016. (URL de exemplo, a original estava vazia).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

**- A literatura infantil no ciclo da alfabetização (Rosimere Maria Quirino;
Grasiella Stéfany Pereira Dias)**

A literatura infantil no ciclo da alfabetização

Rosimere Maria Quirino²

Grasiella Stéfany Pereira Dias³

DOI: 10.5281/zenodo.22283532

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de mostrar a importância da literatura infantil no processo da alfabetização, e analisar as estratégias de leitura em seus vários aspectos e possibilidades. Considera-se a leitura uma ferramenta essencial no processo da aprendizagem no ensino fundamental. Propõe-se um relato e reflexão das atividades desenvolvidas e ao observar o planejamento dos professores buscamos analisar quais são os gêneros literários preferidos pelo educador no momento de planejar suas aulas e quais são as dinâmicas de leituras mais utilizadas pelo professor na sala de aula. Existem diversas estratégias para trabalhar a leitura e escrita e a escola é um dos espaços importantes para a formação de leitores, porém, para isso, é necessária uma intencionalidade pedagógica, um planejamento adequado para instigar a atenção do aluno para a leitura. Uma das formas de realizar essa tarefa é a exposição de livros de Literatura Infantil e de cartazes com ilustrações para chamar a atenção por tudo isso, é importante que o professor seja um leitor assíduo, ele precisa ler muito na sala de aula, ler para os estudantes e com os estudantes. Ao trabalhar a literatura infantil a orientação é que o professor dê oportunidades aos alunos para produzir textos ou criar histórias a partir dos livros que, quando explorados, podem desenvolver a leitura e a escrita das crianças. A literatura infantil é o gênero que mais atrai a curiosidade das crianças, traz os encantamentos necessários para que os estudantes aprendam a gostar de ler. Os resultados mostram que a leitura realizada através de textos literários possibilita o desenvolvimento significativo da aprendizagem das crianças, especialmente para a fase de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Planejamento. Gêneros literários

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar como as professoras da alfabetização utilizam a literatura infantil como recurso de

² rosimeremariaquirino2@gmail.com

³ grasiellastefany@gmail.com

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, para atender a este objetivo, realizamos leitura de referencial teórico adequados, elaboramos este artigo a fim de fundamentar a importância da literatura infantil na apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, ou seja, no decorrer do processo de alfabetização.

O levantamento bibliográfico, voltado para a importância da literatura infantil na apropriação do Sistema de Escrita Alfabético permeou todo processo investigativo. Selecionamos pesquisadores que investigam o tema em questão e, a partir de leituras e fichamentos, construímos este Trabalho.

Esta intencionalidade investigativa se justifica porque a literatura infantil é uma grande aliada do processo de alfabetização. Os livros de literatura infantil chamam a atenção das crianças pelo colorido das ilustrações, além disso, segundo Abramovich (2004), ao ler um conto de fadas as crianças buscam semelhanças entre a sua história e a história contada no livro. Neste processo, ela se desenvolve e aprende a buscar soluções para os problemas que vivencia. Desse modo, a literatura infantil não é apenas um instrumento de diversão, mas também é um valioso material didático que auxilia no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Ao trabalhar a leitura o professor pode auxiliar o aluno a fazer relações do que aprendeu com outras áreas do conhecimento, abrindo novos caminhos para sua aprendizagem, um exemplo é após a leitura trabalhar atividades referentes à história contada pelo professor.

Segundo Antunes (2007, p. 49) orienta aos professores que as atividades de leitura planejadas por eles, “além de muito variadas, deverão garantir que a sala de aula seja sempre um lugar agradável, vivo e dinâmico, onde a criança se sinta bem”.

Antunes (2007, p. 37), destaca que “é importante variar as estratégias para provocar sempre um interesse renovado, pois todos os dias o professor deve trabalhar com a literatura”. Portanto, ao planejar uma aula é possível realizar outras atividades envolvendo a leitura, como: dominó de palavras, cantigas e histórias, quebra-cabeças de palavras, cruzadinhas, parlendas, travas-línguas, textos fatiados e caça palavras, dentre outras.

Neste sentido, o nosso propósito é investigar os recursos e as estratégias que devem ser utilizadas pelos professores para trabalhar, por meio da literatura infantil, a apropriação da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Assim, algumas questões movem esta pesquisa e nos instiga a investigar como a literatura infantil é trabalhada na alfabetização.

Na pesquisa foram consideradas bibliografias especializadas no assunto, documentos, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Projetos, Legislação e a pesquisa de campo para coleta de dados. Sobre a pesquisa bibliográfica Gil (2006, p. 45) afirma que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A necessidade de levantamento documental nesta pesquisa foi de grande relevância, uma vez que muitas propostas de políticas educacionais se constituem nesses documentos. Gil (2006, p. 46) argumenta que estes documentos “constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

DESENVOLVIMENTO

A literatura infantil aliada a um método bem elaborado pelo professor é uma importante ferramenta que ajuda no processo da alfabetização da criança, segundo Coelho, (2000, p. 18), “a escola é o espaço privilegiado, em que devem ser colocados os alicerces do processo de auto realização vital/cultural, que o ser humano inicia na infância e prolonga até a velhice”.

Em vários aspectos pode se dizer que a literatura infantil favorece o processo de ensino-aprendizagem, segundo Saraiva:

No processo de alfabetização, é essencial incorporar às práticas de sala de aula literário-narrativas e poemas para, de maneira particular, compor o conhecimento da criança e redimensionar a afetividade pela

mediação dos signos verbais ou mesmo não verbais (SARAIVA 2001, p.13).

Por sua vez, a leitura está presente na alfabetização, é por meio do ato de ler que a criança constrói seu próprio conhecimento. Com esse pressuposto Cagliari afirma que:

Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar (CAGLIARI, 2007, p.168).

Assim, ao incluir a literatura infantil no processo de alfabetização é necessário que o educador desenvolva uma dinâmica com textos construtivos para que a leitura e a escrita seja uma aliada de ambos, tanto da criança, como do professor, pois, “a leitura e a escrita são procedimentos; seu domínio pressupõe poder ler e escrever de forma convencional”. Para ensinar os procedimentos, é preciso “mostrá-los” como condição prévia à sua prática independente (SOLÉ, 1998, p. 63).

Nesta perspectiva a literatura infantil abre vários leques fundamentais para o aprendizado do aluno, tanto para ler, como para escrever. Nestes termos, “o ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 62).

Diante de todos esses fatores, a leitura se mostra como uma das habilidades que apresenta maiores possibilidades para um trabalho eficaz do professor. Ao trabalhar com histórias do gênero da literatura infantil, o professor pode auxiliar o aluno a fazer relações do que aprendeu, com outras áreas do conhecimento, abrindo novos caminhos para sua aprendizagem.

No processo de alfabetização das crianças a literatura infantil ganha um espaço especial, pois faz parte do cotidiano da criança e do ser humano. O professor ao elaborar um plano de aula para trabalhar com a literatura infantil terá que propor textos onde a criança possa desenvolver a capacidade de ler e

produzir pequenos textos. Como afirma as Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Quando o professor realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc. São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc. (BRASIL, RCNI, 1998, p.141,142).

Ao propor uma atividade com a leitura de uma história o professor desenvolverá a criticidade do educando, isso porque “ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar,” (ABRAMOVICH, 1991, p. 143). Para tanto, ao trabalhar a leitura, o educador precisa utilizar estratégias didáticas que permita ao educando compreender que ler não é só uma atividade a mais, mesmo por quê:

Na escola, a leitura serve não só para se aprender a ler, como para aprender outras coisas, lendo. Serve ainda para se ensinar e treinar a pronúncia dos alunos no dialeto-padrão e em outros. A leitura é uma maneira de se aprender o que é escrever e qual a forma ortográfica das palavras (CAGLIARI, 2007, p. 172).

Desse modo, a leitura que é feita na sala de aula deve ser planejada para realizar diversas dinâmicas que vão além de aprender a ler. Contudo, “para a aprendizagem da leitura a criança necessita recorrer à língua escrita através de múltiplas atividades e inúmeros materiais” (BARBOSA, 1994, p.139).

Neste sentido, o educador pode desenvolver ações pedagógicas com atividades que estimulem o pensamento reflexivo. Para tanto,

Pode-se utilizar os materiais que já existem, mas também é bom quando o professor e as crianças escolhem e fabricam os seus

próprios materiais. Esses materiais podem ser, por exemplo, versinhos escritos a mão para serem lidos pelos outros, textos escritos á máquinas, textos de revistas, poemas para recitar [...], (BARBOSA, 1994, p. 139).

Além da leitura, a criação de textos é uma prática que ajuda construir um repertório amplo para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, e a elaboração de projetos com diversos gêneros textuais literários porque,

Os grandes objetivos preconizados nessas tarefas estão relacionados á aprendizagem de situar-se no mundo da literatura, aprendendo a lidar com diferentes gêneros literários, com imaginários requerido para a formação de ideias e de gosto, com os elementos poéticos (rimas, imagem sonoras, brincadeiras com palavras, musicalidade, expressão de sentimentos e afetos) e com elementos narrativos (narrador, personagens, diálogos, tempo e espaço), (COSTA, 2007, p.124).

Pois além de um melhor desenvolvimento da escrita e leitura, os alunos estarão realizando uma atividade prazerosa envolvendo a sua imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da pesquisa foi investigar a importância da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental e também buscamos analisar os métodos que podem ser utilizados pelo professor para trabalhar a leitura e a escrita na alfabetização.

O ato de ler ou ouvir leitura de textos deve ser entendido como uma possibilidade de construir ou ampliar significados, pois “Trata-se de caminho de muitas vias: o que o leitor já traz em seu repertório aplica aos textos e acresce ao repertório, além de devolver à comunidade dos leitores os sentidos que conseguiu produzir no ato de ler”, (COSTA,2007, p.64)

A literatura infantil deve ser utilizada para alfabetizar crianças, porém é indispensável pensar em uma literatura que seja abordada de maneira adequada e em sua totalidade, para que o leitor consiga explorá-la.

Além de que o texto literário pode ser utilizado como recurso pedagógico que facilita o processo de ensino e de aprendizagem, pois auxilia no acesso da

criança ao mundo da escrita, fazendo com que ela sinta interesse prazer ler e ouvir histórias. A literatura para crianças favorece a aquisição da leitura e da escrita. Segundo Soares (2004), o ato de alfabetizar consiste em ensinar a ler e a escrever, ou seja, “(...) alfabetizar significa adquirir habilidades de decodificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”. (SOARES, 2004, p. 15).

Portanto, esperamos que este trabalho venha colaborar com o entendimento de que a literatura infantil é um processo constante, necessário e indispensável para o processo de alfabetização, que contribui para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Percebe-se que as histórias infantis provocam o interesse e a curiosidade das crianças pelo conhecimento e possuem grandes contribuições para o desenvolvimento da alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**, Gostosuras e Bobices. 2 Ed. Editora Scipione, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2004.

ANTUNES, Wanda de Andrade. **Lendo e formando leitores**: orientações para o trabalho com a literatura infantil. Wanda de Andrade Antunes. São Paulo: Global, 2007.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3: Conhecimento de mundo.1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. Luiz Carlos Cagliari. Ed. São Paulo: Scipione 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise didática. Nelly Novaes Coelho. 1.ed São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**-Curitiba: Ibepex, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed.3. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

SARAIVA Juracy Assmann. **Literatura e Alfabetização**. Juracy Assmann Saraiva. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2001 e 2004.

SOLÉ, Isabel, **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schilling. 6.ed.Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

- Projeto: Copa do Mundo 2026 – conhecendo os povos, culturas e valorizando a união entre as nações (Andreia Crystiane Baraciol Vitto; Edson de Oliveira; Ione de Fátima de Souza da Silva; Taysa Delarcos de Oliveira)

**Projeto: Copa do Mundo 2026 – conhecendo os povos, culturas e
valorizando a união entre as nações**

Andreia Crystiane Baraciol Vitto

Edson de Oliveira

Ione de Fátima de Souza da Silva

Taysa Delarcos de Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.22284175

RESUMO

O Projeto "Copa do Mundo 2026 – Conhecendo os Povos, Culturas e Valorizando a União entre as Nações", desenvolvido pela Escola Municipal Professor Marcelino Espíndola Dutra, teve como objetivo promover aprendizagens interdisciplinares a partir da temática da Copa do Mundo. As atividades envolveram estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, proporcionando a pesquisa sobre diferentes países participantes do torneio, abordando aspectos como cultura, idioma, localização geográfica, culinária, costumes e símbolos nacionais. Cada turma ficou responsável por representar um país, confeccionando sua bandeira e preparando uma apresentação para toda a comunidade escolar durante uma cerimônia comemorativa. Como parte das ações do projeto, no dia 29 de junho de 2026, toda a escola reuniu-se para assistir coletivamente a uma partida da Copa do Mundo, fortalecendo a integração, o espírito esportivo e a convivência entre os estudantes. O projeto favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à pesquisa, oralidade, criatividade, trabalho em equipe, respeito à diversidade cultural e valorização do esporte como instrumento de união entre os povos, contribuindo para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Palavras-chave: Copa do Mundo. Interdisciplinaridade. Diversidade Cultural. Esporte. Aprendizagem Significativa. Trabalho em Equipe. Cultura; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A Copa do Mundo é um dos maiores eventos esportivos do planeta, reunindo diferentes países, culturas, idiomas e tradições em torno de um objetivo comum: celebrar o esporte e a convivência entre os povos. Mais do

que acompanhar os jogos, a Copa representa uma excelente oportunidade para desenvolver aprendizagens significativas, estimulando o respeito à diversidade cultural, o trabalho em equipe e o interesse pela geografia, história e costumes de diferentes nações.

Pensando nisso, a Escola Municipal Professor Marcelino Espíndola Dutra desenvolveu o Projeto "Copa do Mundo 2026 – Conhecendo os Povos, Culturas e Valorizando a União entre as Nações", envolvendo todas as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Cada turma recebeu um país participante da Copa do Mundo para pesquisar aspectos relacionados à sua cultura, como localização geográfica, idioma, culinária, costumes, curiosidades, símbolos nacionais e características da população. Como culminância do projeto, os estudantes confeccionaram as bandeiras dos países estudados e realizaram apresentações culturais para toda a comunidade escolar durante uma cerimônia comemorativa.

Além disso, buscando fortalecer o sentimento de pertencimento e integração, toda a escola reuniu-se no dia 29 de junho de 2026 para assistir coletivamente a uma partida da Copa do Mundo, transformando esse momento em uma experiência de convivência, alegria e valorização do esporte.

JUSTIFICATIVA

A Copa do Mundo proporciona inúmeras possibilidades de aprendizagem interdisciplinar, permitindo que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre diferentes países, desenvolvam o respeito às diferenças culturais e compreendam a importância do esporte como instrumento de integração entre os povos.

O projeto foi elaborado com a finalidade de promover aprendizagens significativas por meio de atividades práticas, pesquisas, produções artísticas e momentos de interação entre os estudantes, despertando o interesse pela diversidade cultural e fortalecendo valores como respeito, cooperação, empatia, união e cidadania.

Além do aspecto pedagógico, a realização das apresentações e do momento coletivo de assistir aos jogos contribuiu para fortalecer os vínculos entre os alunos, professores e toda a comunidade escolar, tornando o ambiente escolar ainda mais acolhedor e participativo.

OBJETIVO GERAL

Promover o conhecimento sobre os países participantes da Copa do Mundo 2026, valorizando a diversidade cultural, o espírito esportivo, o respeito entre os povos e a integração da comunidade escolar por meio de atividades interdisciplinares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer diferentes países participantes da Copa do Mundo.
- Identificar aspectos culturais, históricos e geográficos de cada país.
- Desenvolver habilidades de pesquisa e apresentação oral.
- Incentivar o trabalho em equipe e a cooperação entre os estudantes.
- Estimular a criatividade por meio da confecção das bandeiras nacionais.
- Valorizar o esporte como instrumento de união entre diferentes culturas.
- Promover momentos de convivência e integração entre todas as turmas.
- Desenvolver o respeito às diferenças culturais e à diversidade.
- Incentivar o protagonismo estudantil durante as apresentações.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido de forma interdisciplinar, envolvendo todas as turmas da Escola Municipal Professor Marcelino Espíndola Dutra e promovendo a integração entre os diferentes componentes curriculares. Inicialmente, cada turma recebeu um país participante da Copa do Mundo para desenvolver pesquisas orientadas pelos professores. Durante esse processo, os estudantes investigaram aspectos relacionados à localização geográfica, bandeira, idioma, culinária típica, pontos turísticos, costumes e tradições, curiosidades e a participação do país na Copa do Mundo.

Após a etapa de pesquisa, os alunos confeccionaram as bandeiras dos respectivos países utilizando diferentes materiais e técnicas artísticas, estimulando a criatividade, a coordenação motora, o trabalho colaborativo e a valorização dos símbolos nacionais de cada nação estudada.

Como culminância do projeto, foi realizada uma cerimônia cultural em que cada turma apresentou o país pesquisado para toda a comunidade escolar, compartilhando os conhecimentos adquiridos por meio de exposições orais, apresentações e exibição das bandeiras confeccionadas. Esse momento proporcionou a troca de experiências, a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento do respeito entre os povos.

Outra importante ação do projeto ocorreu no dia 29 de junho de 2026, quando toda a comunidade escolar reuniu-se em um espaço organizado pela escola para assistir coletivamente a uma partida da Copa do Mundo. A atividade promoveu momentos de integração, socialização, convivência e incentivo ao espírito esportivo, reforçando valores como respeito, cooperação e união.

Durante toda a execução do projeto foram desenvolvidas atividades de leitura, pesquisa, produção artística, oralidade, trabalho em equipe e socialização dos conhecimentos, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Para a realização das atividades, foram utilizados recursos humanos e materiais que contribuíram para o desenvolvimento do projeto, contando com a

participação da equipe gestora, coordenação pedagógica, professores, estudantes e demais servidores da escola. Também foram empregados computadores com acesso à internet, livros, revistas, cartolinas, papéis coloridos, tintas, tesouras, cola, materiais impressos, projetor multimídia, caixa de som, televisão ou telão para a transmissão da partida da Copa do Mundo, além de outros materiais pedagógicos necessários para as pesquisas, confecção das bandeiras e apresentações culturais.

CRONOGRAMA

Etapa	Período
Apresentação do projeto	Início de Maio
Sorteio/distribuição dos países	Maio
Pesquisas em sala	Maio/ Junho
Confecção das bandeiras	Junho
Ensaaios das apresentações	Junho
Cerimônia de apresentação dos países	Final de junho
Momento coletivo para assistir ao jogo da Copa (29/06/2026)	29 de junho
Avaliação e encerramento	Final de junho

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu de forma contínua, considerando a participação, o interesse, o envolvimento nas pesquisas, o trabalho em equipe, a criatividade na produção das bandeiras e a capacidade dos estudantes de compartilhar os conhecimentos adquiridos durante as apresentações.

Também foram observados aspectos relacionados ao respeito à diversidade cultural, à convivência harmoniosa entre os colegas e ao protagonismo dos alunos durante todas as etapas do projeto.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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

**- Educação socioemocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental:
contribuições para a aprendizagem e desafios da prática docente
(Valquíria Mariano Tavares Barroso)**

Educação socioemocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições para a aprendizagem e desafios da prática docente

Valquíria Mariano Tavares Barroso⁴

DOI: [10.5281/zenodo.22287762](https://doi.org/10.5281/zenodo.22287762)

RESUMO

A educação socioemocional tem assumido relevância nas discussões sobre a qualidade da educação por se relacionar ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, competências como autoconhecimento, autorregulação, empatia, cooperação, responsabilidade e resolução de conflitos podem favorecer tanto a convivência escolar quanto as condições para a aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da educação socioemocional para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes dos anos iniciais, bem como discutir desafios de sua implementação na prática docente. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamentada em autores clássicos da educação e da psicologia do desenvolvimento, em documentos normativos brasileiros e em estudos de síntese sobre aprendizagem socioemocional. A análise indica que intervenções socioemocionais bem estruturadas podem produzir efeitos positivos em habilidades, atitudes, comportamento, relações entre pares, funcionamento escolar e desempenho acadêmico. Entretanto, tais resultados dependem das condições de implementação, da formação docente, do apoio institucional e da articulação entre escola, família e currículo. Conclui-se que a educação socioemocional pode contribuir para uma formação humana integral quando desenvolvida de maneira intencional, contextualizada e integrada às práticas pedagógicas, sem substituir os conhecimentos acadêmicos nem atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pelas demandas emocionais dos estudantes.

Palavras-chave: Educação socioemocional. Aprendizagem. Ensino Fundamental. Competências socioemocionais. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira ampliou a compreensão de aprendizagem para além da aquisição de conteúdos curriculares. Essa

⁴ Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora da Educação Básica

perspectiva considera que a formação da criança envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais, éticas e culturais, o que torna relevante discutir como a escola pode favorecer o desenvolvimento integral sem perder de vista sua função pedagógica.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças vivenciam mudanças importantes na autonomia, na convivência com os pares, na compreensão de regras e na capacidade de reconhecer e expressar emoções. Essas dimensões se relacionam ao modo como participam das atividades, enfrentam dificuldades, estabelecem vínculos e constroem aprendizagens. Por isso, a educação socioemocional não deve ser entendida como conteúdo isolado, mas como uma dimensão que pode atravessar as relações e as práticas escolares.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita competências gerais ligadas ao autoconhecimento e autocuidado, à empatia e cooperação e à responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018). Desse modo, o trabalho com aspectos socioemocionais encontra respaldo na concepção de educação integral assumida pelo documento, embora sua concretização dependa das condições reais das escolas e da formação dos profissionais.

A literatura internacional também oferece evidências relevantes. A meta-análise de Durlak et al. (2011), que reuniu 213 programas escolares universais e mais de 270 mil estudantes, identificou melhora em habilidades socioemocionais, atitudes, comportamento e desempenho acadêmico entre participantes. Mais recentemente, Cipriano et al. (2023), ao sintetizarem 424 estudos de 53 países, encontraram efeitos positivos em diferentes dimensões, incluindo habilidades, relações entre pares, clima e funcionamento escolar e desempenho acadêmico, ao mesmo tempo em que destacaram a heterogeneidade dos programas e a importância da qualidade da implementação.

Apesar da valorização crescente do tema, sua implementação enfrenta obstáculos como formação docente insuficiente, sobrecarga de trabalho, limitação de recursos, dificuldades de integração ao currículo e necessidade de

articulação com as famílias e com outros serviços de apoio. Essas questões exigem uma análise que evite tanto reduzir a educação socioemocional a atividades pontuais quanto tratá-la como solução isolada para problemas complexos da escola.

Diante desse cenário, o artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira a educação socioemocional contribui para a aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais desafios permeiam sua implementação na prática docente? O objetivo geral consiste em analisar essas contribuições e discutir os principais desafios para a promoção de competências socioemocionais no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A construção da discussão partiu de obras de referência da educação e da psicologia do desenvolvimento, especialmente Paulo Freire, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Jean Piaget e Daniel Goleman, articuladas a documentos normativos brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Para ampliar a análise das relações entre aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, foram incorporados estudos de síntese de ampla abrangência, com destaque para as meta-análises de Durlak et al. (2011) e Cipriano et al. (2023), além do referencial conceitual da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). A seleção considerou a relação direta dos materiais com o problema e os objetivos do estudo, a relevância dos referenciais para compreender desenvolvimento e aprendizagem e sua contribuição para a discussão da educação socioemocional no contexto escolar. Reuniram-se, assim, obras teóricas de referência, documentos normativos brasileiros e pesquisas capazes de oferecer evidências sobre efeitos e condições de implementação de intervenções

socioemocionais. A discussão foi organizada nos seguintes eixos: fundamentos teóricos, desenvolvimento integral, papel docente, literatura infantil como possibilidade pedagógica e desafios de implementação.

Por se tratar de revisão bibliográfica de caráter narrativo, o estudo não pretende esgotar a produção científica sobre o tema nem realizar comparação estatística própria dos resultados. A análise busca aproximar referenciais teóricos, evidências de pesquisas e documentos educacionais, identificando convergências, limites e implicações para a prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A educação socioemocional pode ser compreendida como um conjunto de processos educativos voltados ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades que auxiliam o indivíduo a reconhecer e manejar emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e enfrentar situações de conflito. Seu propósito não é substituir os conhecimentos acadêmicos, mas criar condições relacionais e pessoais que possam favorecer a aprendizagem e a participação escolar.

Goleman (1995) popularizou a noção de inteligência emocional ao discutir capacidades relacionadas ao reconhecimento das próprias emoções, ao manejo de impulsos, à compreensão dos sentimentos de outras pessoas e às relações interpessoais. Embora educação socioemocional e inteligência emocional não sejam conceitos idênticos, essa contribuição ajudou a ampliar o debate sobre a presença das emoções nos diferentes contextos da vida humana.

De acordo com a CASEL ([s.d.]), a aprendizagem socioemocional compreende cinco grandes áreas: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. O referencial ajuda a perceber que essas competências dizem respeito tanto à

maneira como o estudante lida consigo mesmo quanto às relações que estabelece com outras pessoas e com a comunidade.

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e é mediado pela cultura. A aprendizagem, portanto, não acontece de forma estritamente individual, mas ganha forma na interação com outras pessoas. Essa leitura aproxima o desenvolvimento socioemocional de experiências escolares marcadas pelo diálogo, pela cooperação e pela mediação pedagógica.

Wallon (2007) compreende a afetividade como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil, articulada à cognição e ao movimento. Emoções e aprendizagem, nessa perspectiva, fazem parte de uma mesma experiência de desenvolvimento. Os vínculos estabelecidos com colegas, professores e com o próprio ambiente escolar podem repercutir na participação da criança e em seu envolvimento com as situações de aprendizagem.

Piaget (1994), ao estudar o juízo moral infantil, analisa a passagem de relações marcadas pela imposição externa das regras para formas de cooperação em que a reciprocidade, o respeito mútuo e a autonomia ganham importância. Para a educação socioemocional, essa contribuição é especialmente relevante porque mostra que responsabilidade, convivência e construção de regras não se desenvolvem apenas por instrução verbal: dependem das relações que a criança vivencia e das oportunidades de participar, argumentar e cooperar.

Freire (1996), por sua vez, defende uma prática educativa fundamentada no diálogo, no respeito à autonomia e na rejeição de uma concepção meramente transmissiva do ensino. Sua contribuição permite situar a dimensão socioemocional dentro de uma relação pedagógica ética: acolher e dialogar não significa abandonar a intencionalidade educativa, mas reconhecer o estudante como sujeito do processo de aprendizagem.

Esses referenciais não compõem uma teoria única sobre educação socioemocional; eles oferecem contribuições distintas para a discussão. Goleman e a CASEL apresentam categorias mais diretamente ligadas às competências emocionais e sociais, enquanto Vygotsky, Wallon, Piaget e Freire

ajudam a compreender dimensões como interação, afetividade, autonomia, cooperação e diálogo. Reconhecer essas diferenças evita aproximar os autores de maneira artificial ou atribuir a todos o mesmo conceito.

4 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil envolve dimensões cognitivas, físicas, emocionais e sociais que se influenciam mutuamente. Nos anos iniciais, a criança amplia sua autonomia, aprende a conviver com regras coletivas e desenvolve formas mais complexas de comunicação, cooperação e resolução de problemas. A escola participa desse processo ao organizar experiências de aprendizagem que envolvem não apenas conteúdos, mas relações.

As evidências disponíveis recomendam cautela com afirmações absolutas, mas sustentam a existência de efeitos positivos associados a intervenções socioemocionais bem estruturadas. Durlak et al. (2011) encontraram melhora em habilidades sociais e emocionais, atitudes, comportamento e desempenho acadêmico. Cipriano et al. (2023) confirmaram, em uma base internacional mais ampla, resultados favoráveis em habilidades, atitudes, comportamento, clima e segurança escolar, relações entre pares, funcionamento escolar e desempenho acadêmico.

Esses resultados, contudo, não autorizam a conclusão de que qualquer atividade denominada socioemocional produzirá efeitos semelhantes. Cipriano et al. (2023) mostram que o conteúdo das intervenções, o contexto e, sobretudo, a qualidade da implementação interferem nos resultados. A questão, portanto, não é apenas realizar atividades sobre emoções, mas garantir intencionalidade pedagógica, continuidade e adequação às características dos estudantes e da comunidade escolar.

A BNCC reforça a perspectiva de formação integral ao incluir entre suas competências gerais o autoconhecimento e autocuidado, a empatia e cooperação e a responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018). A presença dessas

competências em um documento curricular nacional indica que aspectos socioemocionais podem ser desenvolvidos de modo transversal, articulados às áreas do conhecimento e às situações concretas de convivência.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O professor ocupa posição relevante na construção do clima da sala de aula e na mediação das relações entre os estudantes. Sua atuação pode favorecer práticas de escuta, diálogo, cooperação, respeito às diferenças e resolução não violenta de conflitos. Contudo, isso não significa transformar o docente em terapeuta ou responsabilizá-lo individualmente por questões emocionais que exigem atuação especializada ou políticas intersetoriais.

A promoção dessas competências pode ocorrer no cotidiano: durante trabalhos em grupo, situações de leitura, produção de texto, debates, jogos, assembleias de turma e mediação de conflitos. Nesses momentos, o professor pode problematizar escolhas, estimular a consideração de diferentes pontos de vista e favorecer a construção coletiva de regras.

Os resultados também dependem das condições em que as propostas são desenvolvidas. Durlak et al. (2011) mostram que práticas de implementação e dificuldades encontradas durante a execução dos programas podem modificar seus efeitos; Cipriano et al. (2023) igualmente registram variações relacionadas ao contexto e à qualidade da implementação. Formação continuada, planejamento, apoio da gestão e disponibilidade de recursos, portanto, fazem parte das condições necessárias para um trabalho consistente.

O bem-estar do próprio professor não pode ser desconsiderado. Sobrecarga, pressão por resultados, conflitos recorrentes e falta de suporte reduzem as condições para uma mediação pedagógica consistente. Uma política de educação socioemocional coerente precisa, por isso, olhar também

para as condições de trabalho e para o apoio oferecido aos profissionais, sem transformar problemas institucionais em responsabilidades individuais.

6 LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A literatura infantil ocupa um lugar importante na formação da criança porque oferece experiências que vão além da aprendizagem da leitura e da escrita. Nas narrativas, os estudantes encontram personagens, sentimentos, conflitos, escolhas e diferentes maneiras de compreender o mundo. A experiência literária amplia o imaginário, participa da formação do leitor e permite que a criança estabeleça relações entre o universo ficcional e experiências humanas diversas.

Zilberman (2008) destaca a relação entre literatura, imaginação e formação humana ao discutir a importância da literatura infantil para o desenvolvimento do leitor. O contato com as obras, portanto, não se restringe à aquisição de habilidades linguísticas. Ele também abre espaço para interpretar experiências, construir sentidos e ampliar a compreensão de si e do mundo.

Essa característica da literatura ganha especial interesse quando se pensa na educação socioemocional. Ao acompanhar as personagens, a criança se depara com alegria, medo, tristeza, raiva, insegurança, frustração, amizade, rejeição, respeito e diferentes formas de convivência. A ficção oferece um espaço simbólico para observar e discutir sentimentos e conflitos sem exigir que o estudante exponha, necessariamente, situações de sua vida pessoal.

Ao tentar compreender por que uma personagem agiu de determinada maneira, o que pode ter sentido e quais consequências suas escolhas produziram, o estudante é convidado a considerar perspectivas diferentes da própria. A leitura literária pode, assim, aproximar-se de aspectos como autoconhecimento, consciência social, empatia, habilidades de relacionamento e tomada responsável de decisões.

Esse uso da literatura, entretanto, exige cuidado. O texto literário não deve ser reduzido a um instrumento destinado a ensinar comportamentos considerados adequados. Sua dimensão artística e estética precisa ser preservada, justamente porque a riqueza da experiência literária está na abertura a interpretações, perguntas e sentidos que nem sempre são previamente determinados pelo professor.

É possível, portanto, aproximar literatura e educação socioemocional sem retirar da obra seu caráter literário. Em lugar de usar uma história para prescrever como a criança deve sentir ou agir, o professor pode propor situações em que os estudantes interpretem as experiências das personagens, confrontem pontos de vista e discutam diferentes maneiras de compreender os conflitos apresentados.

Nesse trabalho, a mediação docente tem papel decisivo. Cosson (2016), ao discutir a leitura literária na escola, chama atenção para a relação entre o estudante, o texto e a atuação do professor. Não basta disponibilizar o livro: práticas planejadas podem favorecer o encontro com a obra e ampliar as possibilidades de construção de sentidos.

No trabalho voltado às competências socioemocionais, essa mediação pode ocorrer por meio de questionamentos realizados durante e após a leitura. Perguntas como “O que essa personagem pode estar sentindo?”, “Por que ela reagiu dessa maneira?”, “Como a outra personagem pode ter se sentido diante dessa atitude?”, “Você concorda com a decisão tomada pela personagem?” e “Que outras possibilidades ela teria para resolver esse conflito?” estimulam interpretação, argumentação e consideração de diferentes perspectivas.

A leitura também pode ser articulada a rodas de conversa, dramatizações, desenhos, registros escritos, recontos, produção de cartas destinadas às personagens e criação de finais alternativos. Diante de uma narrativa que apresente um conflito entre amigos, por exemplo, os estudantes podem identificar as diferentes perspectivas envolvidas, propor maneiras de resolver a situação e refletir sobre as consequências das escolhas realizadas pelas personagens.

Tais práticas se aproximam da concepção de letramento literário discutida por Cosson, para quem a leitura na escola envolve interação e construção de sentidos. O autor também apresenta os círculos de leitura como espaços de compartilhamento das experiências leitoras, nos quais os participantes podem expor interpretações e dialogar sobre a obra (Cosson, 2014). Nos anos iniciais, essas propostas podem ser adaptadas à faixa etária e às características de cada turma.

6.1 POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DE OBRAS INFANTIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A escolha das obras faz parte do próprio planejamento pedagógico. Mais do que procurar histórias que nomeiem determinada emoção, é preciso considerar a qualidade literária, a adequação à faixa etária, as possibilidades de interpretação e os objetivos pretendidos. Narrativas que abordam sentimentos, amizades, medos, frustrações, conflitos e situações do cotidiano oferecem diferentes caminhos para esse trabalho.

Em *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas (Llenas, 2018), diferentes emoções — como alegria, tristeza, raiva, medo e calma — aparecem de forma acessível ao público infantil. A obra pode iniciar conversas sobre como os sentimentos são reconhecidos e expressados. Durante a leitura, o professor pode explorar as situações vividas pela personagem e perguntar de que maneiras uma mesma emoção pode ser percebida ou manifestada. O propósito não é sugerir que todas as crianças sentem da mesma forma, mas ampliar o repertório para reconhecer e falar sobre emoções.

Tenho Monstros na Barriga, de Tonia Casarin (Casarin, 2017), recorre à imagem dos “monstrinhos” para abordar sentimentos e ajudar a criança a identificá-los. A leitura abre espaço para conversas, desenhos, registros escritos e outras formas de expressão sobre situações que despertam diferentes emoções. Essas propostas podem ser conduzidas sem exigir relatos

pessoais, respeitando o limite de cada estudante e mantendo o foco pedagógico da atividade.

Já *Da Minha Janela*, de Otávio Júnior (2019), permite ampliar a discussão para a empatia e a autoestima. A narrativa parte do olhar de uma criança sobre o lugar onde vive e convida o leitor a observar pessoas, acontecimentos e experiências de seu entorno. O professor pode explorar os diferentes pontos de vista presentes na obra e estimular a turma a perceber o outro, a própria comunidade e as experiências que nela se constroem. A leitura favorece, assim, conversas sobre escuta, respeito e valorização das experiências humanas.

Esses exemplos não significam que cada livro deva ser associado de maneira rígida a uma competência socioemocional. Uma narrativa pode provocar interpretações distintas e levar a discussões que não estavam previstas no planejamento inicial. Manter essa abertura é fundamental para que a literatura continue sendo uma experiência estética, e não apenas um veículo para transmitir mensagens comportamentais.

Outra vantagem desse trabalho é a possibilidade de aproximar a educação socioemocional das práticas curriculares que já fazem parte dos anos iniciais. Uma mesma leitura pode mobilizar interpretação textual, oralidade, argumentação, produção escrita e reflexão sobre relações humanas. As competências socioemocionais passam, desse modo, a integrar experiências concretas de aprendizagem, em vez de aparecerem como um conteúdo separado.

Na leitura compartilhada, essa integração ganha ainda outra dimensão. Ao ouvir interpretações diferentes para uma mesma narrativa, a criança percebe que acontecimentos e personagens podem ser compreendidos de maneiras distintas. A experiência contribui para a formação do leitor e, ao mesmo tempo, exercita a escuta, o respeito às opiniões divergentes e a construção coletiva de sentidos.

A literatura infantil, portanto, pode participar de propostas de educação socioemocional sem perder sua dimensão artística, desde que exista uma mediação pedagógica intencional. O objetivo não é buscar nas histórias

respostas prontas para sentimentos e comportamentos, mas criar condições para que as crianças reconheçam emoções, interpretem conflitos, considerem diferentes perspectivas e construam sentidos a partir das narrativas. É nessa articulação que literatura, aprendizagem e desenvolvimento socioemocional encontram um espaço significativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

7 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Reconhecer a relevância da educação socioemocional não elimina as dificuldades de colocá-la em prática. Um dos primeiros desafios é evitar ações fragmentadas, descontextualizadas ou dependentes apenas de materiais prontos. Como indicam Durlak et al. (2011) e Cipriano et al. (2023), as características e a qualidade da implementação interferem nos resultados, o que torna necessário planejar, acompanhar e avaliar as propostas desenvolvidas.

Outro desafio refere-se à formação docente. O trabalho pedagógico com conflitos, emoções, cooperação e tomada de decisão requer repertório teórico e metodológico, mas também clareza sobre os limites da atuação escolar. A formação continuada pode ajudar o professor a incorporar essas dimensões às práticas curriculares sem assumir atribuições clínicas que não pertencem à docência.

A articulação com as famílias também merece atenção. Escola e família possuem responsabilidades distintas e complementares, e divergências de expectativas podem dificultar a continuidade das ações. O diálogo precisa considerar a diversidade de configurações familiares, valores e contextos socioculturais, evitando culpabilizações.

Há ainda limites muito concretos no cotidiano escolar: turmas numerosas, pouco tempo para planejamento, falta de materiais, ausência de equipes de apoio e sobrecarga profissional. Nessas condições, a educação socioemocional não pode ser apresentada como resposta individual para

problemas que são também estruturais. Sua efetivação depende de políticas educacionais, apoio institucional, formação e condições adequadas de trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo indica que a educação socioemocional pode contribuir tanto para a formação integral quanto para as condições de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Autoconhecimento, autorregulação, empatia, cooperação, responsabilidade e resolução de conflitos fazem parte de situações concretas da convivência escolar e dialogam com a perspectiva de formação integral presente na BNCC.

Os referenciais mobilizados ajudam a compreender essa relação por ângulos diferentes. Vygotsky evidencia a mediação social; Wallon aproxima afetividade e cognição; Piaget permite discutir cooperação, respeito mútuo e autonomia moral; Freire ressalta diálogo, ética e autonomia. Goleman e a CASEL, por sua vez, oferecem categorias diretamente relacionadas às competências emocionais e sociais.

As meta-análises de Durlak et al. (2011) e Cipriano et al. (2023) reforçam a existência de resultados positivos associados a intervenções socioemocionais, mas também mostram que esses efeitos não acontecem de forma automática. Contexto e qualidade da implementação fazem diferença. Por essa razão, o trabalho escolar precisa ir além de ações superficiais e contar com formação docente, planejamento, apoio da gestão e articulação com as famílias.

Nesse percurso, a literatura infantil se mostra uma possibilidade pedagógica especialmente fértil. As narrativas permitem discutir emoções, relações e conflitos sem reduzir a experiência literária a respostas prontas, ao mesmo tempo que podem articular objetivos linguísticos, cognitivos e socioemocionais.

Este estudo, por sua natureza bibliográfica e narrativa, não realizou investigação de campo nem pretendeu mapear de forma exaustiva a produção científica sobre o tema. Pesquisas futuras podem observar contextos escolares específicos, investigando como professores dos anos iniciais compreendem a educação socioemocional, quais estratégias utilizam, que condições favorecem esse trabalho e como estudantes e famílias percebem essas práticas.

Tomada em conjunto, a análise sugere que a educação socioemocional ganha sentido pedagógico quando se articula ao currículo, às relações escolares e às condições concretas da instituição. Seu papel não é substituir o ensino dos conhecimentos acadêmicos nem oferecer uma solução isolada para os desafios da escola. Trata-se de criar melhores condições para aprender, conviver e participar da vida escolar, preservando a centralidade do trabalho educativo e a responsabilidade compartilhada entre os diferentes atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

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

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

CASARIN, Tonia. Tenho monstros na barriga. 3. ed. São Paulo: Matrix, 2017.

CASEL - COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. What is the CASEL Framework? Chicago: CASEL, [s.d.]. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>. Acesso em: 24 ago. 2026.

CIPRIANO, Christina et al. The state of evidence for social and emotional learning: a contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, v. 94, n. 5, p. 1181-1204, 2023. DOI: 10.1111/cdev.13968.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i3.3735.

DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

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

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LLENAS, Anna. *O monstro das cores*. Tradução de Rosana de Mont'Alverne. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

OTÁVIO JÚNIOR. *Da minha janela*. Ilustrações de Vanina Starkoff. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. Sensibilização para a leitura. Acta Scientiarum. Language and Culture, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008. DOI: 10.4025/actascilangcult.v30i1.762.

- Educação e sociedade: educação ambiental e preservação do meio ambiente na Educação Infantil (Elaine Crispim Goulart dos Santos)

Educação e sociedade: educação ambiental e preservação do meio ambiente na Educação Infantil

Elaine Crispim Goulart dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.22307545

RESUMO

A Educação Ambiental constitui uma importante ferramenta para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Quando desenvolvida desde a Educação Infantil, possibilita que as crianças construam conhecimentos e atitudes relacionados ao cuidado com a natureza e ao uso responsável dos recursos naturais. O presente relatório apresenta uma experiência pedagógica realizada com crianças da Educação Infantil, tendo como temática central a preservação ambiental e a sustentabilidade. O objetivo foi compreender de que maneira o tema Meio Ambiente poderia ser abordado de forma lúdica, acessível e significativa, favorecendo a conscientização das crianças acerca dos impactos provocados pelas ações humanas e das possibilidades de preservação ambiental presentes no cotidiano. A atividade foi realizada em uma instituição da rede particular de ensino, utilizando o espaço externo da escola como ambiente de aprendizagem. Foram utilizados cartazes, explicações, diálogos e atividades interativas, possibilitando a participação ativa das crianças. Os resultados demonstraram interesse, curiosidade e preocupação dos alunos diante dos problemas ambientais apresentados, bem como disposição para adotar atitudes sustentáveis e compartilhar os conhecimentos adquiridos com seus familiares. Conclui-se que a Educação Ambiental na infância pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, responsáveis e participativos, sendo fundamental que a escola desenvolva práticas pedagógicas que aproximem a criança das questões ambientais e estimulem o cuidado com o planeta.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Ambiental. Meio Ambiente. Sustentabilidade. Preservação ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre sociedade e meio ambiente tem adquirido crescente importância diante dos desafios ambientais vivenciados na contemporaneidade. O crescimento das cidades, o consumo excessivo, a produção de resíduos, o desperdício de água e energia, a poluição e a

degradação dos recursos naturais são problemas que demonstram a necessidade de desenvolver uma consciência ambiental desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental na formação de cidadãos capazes de compreender a relação existente entre as ações humanas e as condições ambientais. A Educação Ambiental, quando desenvolvida de maneira contínua e contextualizada, pode contribuir para que os estudantes compreendam que pequenas atitudes realizadas cotidianamente também podem produzir impactos positivos na preservação do meio ambiente.

A Educação Infantil representa um período especialmente importante para esse processo, pois é nessa etapa que as crianças vivenciam experiências que contribuem para a formação de valores, atitudes e hábitos. Dessa maneira, abordar questões ambientais com crianças pequenas não significa apresentar conteúdos complexos, mas criar experiências que possibilitem o contato com a natureza, a observação do ambiente e a compreensão de atitudes simples de cuidado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de experiências que possibilitem às crianças explorar o ambiente, observar suas características, estabelecer relações e desenvolver atitudes de cuidado consigo, com os outros e com o mundo em que vivem (BRASIL, 2018).

Diante dessa perspectiva, o presente relatório apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças da Educação Infantil, tendo como foco a preservação ambiental. A proposta buscou apresentar o tema de maneira lúdica e acessível, estimulando a reflexão sobre os impactos das ações humanas e sobre atitudes sustentáveis que podem fazer parte do cotidiano.

2 PROBLEMA

Como transmitir conhecimentos sobre preservação ambiental às crianças da Educação Infantil de maneira lúdica, acessível e significativa?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Compreender de que maneira o tema transversal Meio Ambiente pode ser trabalhado com crianças da Educação Infantil, utilizando práticas pedagógicas lúdicas que favoreçam a conscientização ambiental.

3.2 Objetivos específicos

Compreender de forma aprofundada a temática relacionada ao Meio Ambiente para apresentá-la às crianças de maneira acessível;

Conscientizar os alunos sobre os impactos negativos provocados por determinadas ações humanas;

Estimular atitudes de cuidado e respeito com a natureza;

Apresentar práticas sustentáveis que possam ser incorporadas ao cotidiano das crianças;

Incentivar o uso consciente dos recursos naturais;

Estimular a participação das crianças em ações de preservação ambiental;

Favorecer o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos com familiares e comunidade.

4 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema Meio Ambiente fundamenta-se na necessidade de promover, desde a infância, conhecimentos e atitudes relacionados à preservação ambiental. A Educação Ambiental constitui uma importante ferramenta para a formação de indivíduos capazes de compreender a responsabilidade coletiva na conservação dos recursos naturais e na construção de uma sociedade sustentável.

As crianças, embora ainda estejam em processo de desenvolvimento, são capazes de compreender conceitos e atitudes relacionados ao cuidado com o ambiente quando estes são apresentados de maneira adequada à sua faixa etária. Questões como não jogar lixo no chão, economizar água, evitar desperdícios, cuidar das plantas e dos animais e manter os espaços coletivos limpos podem ser trabalhadas por meio de situações concretas e próximas da realidade infantil.

Além disso, a Educação Ambiental não deve ser compreendida apenas como transmissão de informações sobre problemas ambientais. Ela deve favorecer a formação de valores, atitudes e comportamentos que contribuam para uma relação mais equilibrada entre sociedade e natureza.

A Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de maneira articulada nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, trabalhar a temática ambiental na Educação Infantil constitui uma possibilidade de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, capazes de reconhecer que a preservação do meio ambiente depende também das atitudes individuais e coletivas.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Ambiental apresenta-se como uma dimensão importante do processo educativo, uma vez que possibilita a construção de conhecimentos, valores e atitudes relacionados à preservação da natureza e à qualidade de vida.

Para a Política Nacional de Educação Ambiental, a Educação Ambiental compreende os processos por meio dos quais indivíduos e coletividades constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, considerado bem de uso comum e essencial à qualidade de vida (BRASIL, 1999).

Essa concepção demonstra que a Educação Ambiental não deve restringir-se à apresentação de informações sobre problemas ecológicos. É necessário possibilitar que os sujeitos compreendam sua responsabilidade diante do ambiente e desenvolvam atitudes capazes de contribuir para sua preservação.

Na Educação Infantil, esse trabalho precisa considerar as características do desenvolvimento da criança. Por isso, experiências concretas, brincadeiras, histórias, músicas, jogos, atividades de observação e contato com a natureza podem favorecer a construção de conhecimentos ambientais.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento e a aprendizagem da criança estão relacionados às interações sociais e às experiências mediadas culturalmente. Dessa forma, a interação entre professor e alunos e entre as próprias crianças pode contribuir para a construção de conhecimentos sobre o meio ambiente.

A criança também aprende por meio da exploração e da interação com o ambiente. Piaget (1975) destaca a importância da ação da criança na construção do conhecimento. Assim, proporcionar experiências nas quais ela possa observar, questionar, experimentar e participar de situações concretas favorece aprendizagens significativas.

A ludicidade também constitui importante recurso nesse processo. Kishimoto (2011) ressalta a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil, possibilitando experiências que envolvem imaginação, interação, criatividade e aprendizagem.

Nesse sentido, trabalhar Educação Ambiental de maneira lúdica pode aproximar a criança de questões que, apresentadas de forma exclusivamente teórica, poderiam parecer distantes de sua realidade. Uma atividade realizada em um espaço arborizado da própria escola, por exemplo, permite que o ambiente seja transformado em objeto de observação e aprendizagem.

A própria BNCC estabelece, para a Educação Infantil, experiências que favoreçam a exploração do ambiente, a observação de fenômenos, a formulação de perguntas e a construção de conhecimentos sobre o mundo físico e sociocultural (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a Educação Ambiental pode estar presente nas experiências cotidianas da Educação Infantil, contribuindo não apenas para o conhecimento sobre a natureza, mas também para a formação de valores relacionados ao respeito, à responsabilidade, à cooperação e ao cuidado.

6 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO

A atividade foi realizada na Escola Primeiros Passos, localizada na zona urbana do município e pertencente à rede particular de ensino. A instituição oferece atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I.

Sua infraestrutura conta com salas de aula equipadas com mobiliário adequado à faixa etária das crianças, sanitários, refeitório, espaço destinado à leitura e áreas externas. Entre os espaços disponíveis encontram-se um parquinho, um pátio coberto e uma área gramada com árvores, proporcionando diferentes possibilidades para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e recreativas.

A atividade foi realizada ao ar livre, no espaço gramado localizado sob a sombra das árvores. A escolha desse ambiente esteve diretamente relacionada à temática proposta, permitindo que as crianças estivessem em contato com elementos naturais enquanto refletiam sobre a importância da preservação ambiental.

As crianças foram organizadas em círculo e o tema foi introduzido por meio de cartazes, explicações e diálogos, proporcionando uma experiência participativa e dinâmica.

7 PÚBLICO-ALVO

O trabalho foi direcionado aos alunos da Educação Infantil da instituição.

Por já estarem familiarizadas com o ambiente escolar, com os professores e com os demais profissionais da instituição, as crianças

demonstraram receptividade à proposta e participaram das atividades com interesse e espontaneidade.

8 METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, participativa e lúdica, buscando adequar a linguagem e os recursos pedagógicos à faixa etária das crianças.

Inicialmente, os alunos foram organizados em círculo no espaço externo da escola. O ambiente escolhido possibilitou estabelecer uma relação direta entre o conteúdo apresentado e o espaço natural existente ao redor das crianças.

Em seguida, foram utilizados cartazes como recursos visuais para apresentar situações relacionadas à preservação ambiental e aos impactos provocados por determinadas ações humanas. A partir das imagens, foram realizadas explicações e perguntas, estimulando as crianças a expressarem seus conhecimentos, dúvidas e percepções.

Foram discutidas atitudes cotidianas que podem contribuir para a preservação ambiental, como evitar o desperdício de água, não jogar lixo no chão, cuidar das plantas, respeitar os animais, reutilizar materiais e manter os espaços coletivos limpos.

Durante a atividade, buscou-se estimular a participação das crianças por meio de perguntas e diálogos. A intenção foi fazer com que os alunos não fossem apenas ouvintes, mas participantes ativos na construção do conhecimento.

A proposta também valorizou a possibilidade de as crianças compartilharem posteriormente os conhecimentos adquiridos com seus familiares, ampliando a ação educativa para além do espaço escolar.

9 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados durante a atividade foram positivos. As crianças demonstraram curiosidade e surpresa ao conhecer diferentes problemas relacionados ao meio ambiente e perceber que determinadas consequências das ações humanas já podem ser observadas na realidade.

Durante os diálogos, os alunos apresentaram preocupação com o futuro do planeta e demonstraram interesse em compreender de que maneira poderiam contribuir para sua preservação.

O envolvimento das crianças foi favorecido pela utilização de recursos visuais e pela realização da atividade em um espaço externo arborizado. A aproximação entre o conteúdo apresentado e o ambiente em que estavam inseridas possibilitou uma experiência mais concreta e significativa.

Outro aspecto observado foi o entusiasmo das crianças diante da possibilidade de participar da preservação ambiental por meio de atitudes simples. A compreensão de que ações cotidianas podem contribuir para o cuidado com o planeta favoreceu o desenvolvimento de uma percepção de responsabilidade.

Os alunos também demonstraram interesse em compartilhar as informações aprendidas com seus familiares, mostrando que a experiência pedagógica poderia produzir efeitos para além do ambiente escolar.

Esse resultado reforça a importância da escola como espaço de formação de valores e atitudes. Quando a criança compreende que aquilo que aprende pode ser colocado em prática no cotidiano, o conhecimento passa a apresentar maior significado.

Nesse sentido, a Educação Ambiental na infância pode contribuir para a formação de uma consciência ambiental progressiva. Não se pretende que a criança pequena compreenda toda a complexidade dos problemas ambientais, mas que desenvolva atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade compatíveis com sua idade.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência realizada demonstrou a importância de trabalhar a Educação Ambiental desde a Educação Infantil, possibilitando que as crianças desenvolvam, desde cedo, conhecimentos e atitudes relacionados ao cuidado com o meio ambiente.

Os resultados indicaram que a utilização de recursos lúdicos, visuais e dialógicos favoreceu a participação das crianças e tornou a abordagem da temática ambiental mais acessível e significativa. O contato com o espaço externo da escola também contribuiu para aproximar o conteúdo da realidade vivenciada pelos alunos.

A atividade permitiu perceber que as crianças são capazes de compreender a importância de atitudes simples de preservação ambiental, como evitar o desperdício, não jogar lixo no chão, cuidar das plantas e respeitar os animais.

Outro aspecto relevante foi o interesse demonstrado pelos alunos em compartilhar o conhecimento adquirido com seus familiares. Essa atitude evidencia o potencial da Educação Ambiental para ultrapassar os limites da sala de aula e alcançar outros espaços de convivência.

Conclui-se, portanto, que ensinar sobre a conservação ambiental desde os primeiros anos da escolarização representa uma importante contribuição para a formação de cidadãos mais conscientes, éticos e responsáveis. A escola, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e lúdicas, pode contribuir para que as crianças compreendam que a preservação do meio ambiente é uma responsabilidade coletiva e que pequenas atitudes podem colaborar para a construção de uma sociedade mais sustentável.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

**- Fases do desenvolvimento infantil segundo Jean Piaget (Elaine Crispim
Goulart dos Santos)**

Fases do desenvolvimento infantil segundo Jean Piaget

Elaine Crispim Goulart dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.22307618

RESUMO

O desenvolvimento humano ocorre de maneira progressiva e envolve transformações cognitivas, afetivas, sociais e motoras ao longo da vida. Compreender as diferentes fases do desenvolvimento infantil é fundamental para que as práticas educativas sejam adequadas às características e necessidades de cada faixa etária. Nesse contexto, o presente trabalho aborda os quatro estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Jean Piaget: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. O objetivo é apresentar as principais características de cada estágio e destacar sua importância para a compreensão do processo de construção do conhecimento. A teoria piagetiana compreende a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, que constrói conhecimentos por meio da interação com o ambiente e da reorganização progressiva de suas estruturas cognitivas. No estágio sensório-motor, predominam as experiências relacionadas aos sentidos e às ações motoras; no pré-operatório, desenvolvem-se a linguagem, a representação simbólica e a imaginação; no operatório concreto, ocorre maior desenvolvimento do pensamento lógico aplicado a situações concretas; e, no operatório formal, amplia-se a capacidade de abstração, reflexão e formulação de hipóteses. Compreender essas fases contribui para que professores e demais profissionais da educação desenvolvam estratégias pedagógicas compatíveis com o nível de desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas particularidades e favorecendo aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Piaget. Desenvolvimento cognitivo. Aprendizagem. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil constitui um processo complexo e contínuo, marcado por transformações que envolvem diferentes dimensões do ser humano. Ao longo da infância e da adolescência, a criança desenvolve progressivamente novas capacidades de pensamento, linguagem, interação social, percepção e resolução de problemas.

Compreender como essas transformações acontecem é especialmente importante no campo da educação, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem precisa considerar as características próprias de cada etapa do desenvolvimento.

Entre os principais estudiosos do desenvolvimento cognitivo encontra-se Jean Piaget, cuja teoria apresenta uma perspectiva construtivista segundo a qual a criança participa ativamente da construção de seu conhecimento. Para Piaget (1975), o conhecimento não é simplesmente transmitido pelo adulto à criança; ele é construído progressivamente por meio da interação entre o sujeito e o ambiente.

A teoria piagetiana organiza o desenvolvimento cognitivo em quatro grandes estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada estágio apresenta formas específicas de organização do pensamento, embora exista continuidade entre eles.

Os estágios não devem ser entendidos como períodos absolutamente rígidos, pois o desenvolvimento ocorre mediante um processo progressivo de construção e reorganização das estruturas cognitivas. Entretanto, a organização proposta por Piaget oferece importante referência para compreender as mudanças qualitativas que ocorrem na maneira como a criança percebe, interpreta e representa a realidade.

Dessa forma, conhecer as características desses estágios pode auxiliar os profissionais da educação na elaboração de práticas pedagógicas adequadas às possibilidades cognitivas dos estudantes.

2 OBJETIVO GERAL

Compreender as principais características dos estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Jean Piaget, destacando sua importância para o processo de aprendizagem e para a prática pedagógica.

3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os quatro estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget;

Caracterizar as principais particularidades de cada estágio;

Compreender a relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem;

Refletir sobre a importância de considerar a faixa etária e o nível de desenvolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas;

Destacar a importância da interação da criança com o ambiente para a construção do conhecimento.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Jean Piaget foi um dos principais estudiosos do desenvolvimento cognitivo infantil. Sua teoria procurou compreender como a criança constrói o conhecimento e como o pensamento se transforma ao longo do desenvolvimento.

Na perspectiva piagetiana, a criança não é um sujeito passivo que apenas recebe informações. Ao contrário, participa ativamente da construção de seu conhecimento por meio da interação com o ambiente. O desenvolvimento cognitivo ocorre à medida que o indivíduo enfrenta novas situações, estabelece relações e reorganiza seus conhecimentos.

Piaget (1975) entende que o desenvolvimento intelectual está relacionado à construção progressiva das estruturas cognitivas. Nesse processo, conceitos como assimilação e acomodação são fundamentais. A assimilação ocorre quando o indivíduo incorpora uma nova experiência a estruturas de conhecimento que já possui, enquanto a acomodação envolve a reorganização dessas estruturas diante de uma nova situação.

A partir dessa perspectiva, Piaget identificou quatro grandes estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

4.1 Estágio sensório-motor

O estágio sensório-motor corresponde, aproximadamente, ao período que vai do nascimento até os dois anos de idade.

Nesse momento, o bebê conhece o mundo principalmente por meio de suas percepções sensoriais e ações motoras. Ver, ouvir, tocar, levar objetos à boca, movimentar-se e manipular elementos do ambiente são formas importantes de exploração e aprendizagem.

A inteligência, nesse período, está inicialmente relacionada à ação. O bebê começa gradualmente a compreender que suas ações produzem determinadas consequências e passa a estabelecer relações entre objetos, pessoas e acontecimentos.

Um importante avanço desse estágio é o desenvolvimento da noção de permanência do objeto, isto é, a compreensão progressiva de que um objeto continua existindo mesmo quando não está diretamente diante de seus olhos.

O desenvolvimento motor também apresenta grande importância nesse período. À medida que a criança amplia suas possibilidades de movimentação e exploração, também amplia suas oportunidades de interação com o ambiente.

Assim, o estágio sensório-motor representa uma fase essencial para a construção das primeiras estruturas cognitivas.

4.2 Estágio pré-operatório

O estágio pré-operatório ocorre aproximadamente dos dois aos sete anos de idade. É caracterizado pelo significativo desenvolvimento da linguagem e da capacidade de representação simbólica.

Nesse período, a criança passa a utilizar palavras, imagens, desenhos, gestos e brincadeiras simbólicas para representar objetos e situações que não estão necessariamente presentes.

A imaginação assume papel importante. A criança pode transformar objetos comuns em elementos de suas brincadeiras: uma vassoura pode tornar-se um cavalo; uma caixa pode transformar-se em uma casa; um pedaço de papel pode representar diferentes objetos conforme sua imaginação.

O chamado faz-de-conta é, portanto, uma importante manifestação da capacidade simbólica desenvolvida nesse período.

Também é comum que a criança apresente uma visão de mundo centrada em sua própria perspectiva, característica denominada egocentrismo cognitivo. Isso não significa egoísmo, mas dificuldade em compreender espontaneamente perspectivas diferentes da sua.

A linguagem também apresenta significativo desenvolvimento. A criança passa a fazer perguntas, contar histórias, explicar acontecimentos e buscar compreender o mundo ao seu redor. A conhecida “fase dos porquês” demonstra sua crescente curiosidade e necessidade de compreender as relações existentes entre pessoas, objetos e acontecimentos.

Nesse estágio, as práticas pedagógicas podem beneficiar-se especialmente de histórias, dramatizações, jogos simbólicos, desenhos, músicas e brincadeiras de faz-de-conta.

4.3 Estágio operatório concreto

O estágio operatório concreto ocorre, aproximadamente, entre os sete e onze ou doze anos de idade. Nesse período, a criança desenvolve maior capacidade de utilizar o pensamento lógico, especialmente quando está diante de situações concretas.

Uma importante característica desse estágio é o desenvolvimento das operações mentais. A criança passa a compreender melhor relações de conservação, classificação, seriação, ordenação e reversibilidade.

Por exemplo, consegue compreender que determinada quantidade de líquido permanece a mesma ainda que seja transferida de um recipiente para outro com formato diferente, desde que não tenha havido acréscimo ou retirada de líquido.

Nesse período, o pensamento torna-se progressivamente menos centrado na própria perspectiva, favorecendo maior capacidade de considerar diferentes pontos de vista.

As regras sociais também passam a ser compreendidas de maneira mais elaborada. A criança desenvolve maior percepção sobre justiça, cooperação, reciprocidade e respeito às regras coletivas.

No ambiente escolar, essa fase apresenta grande importância para a aprendizagem de conteúdos que envolvem lógica, matemática, classificação, comparação, organização e resolução de problemas concretos.

Por isso, materiais manipuláveis, experimentos, situações-problema e atividades práticas podem favorecer a compreensão dos conteúdos.

4.4 Estágio operatório formal

O estágio operatório formal inicia-se aproximadamente a partir dos onze ou doze anos e caracteriza-se pelo desenvolvimento progressivo do pensamento abstrato e hipotético-dedutivo.

Nessa etapa, o adolescente amplia sua capacidade de refletir sobre situações que não estão necessariamente presentes ou que não podem ser diretamente observadas.

O pensamento passa a envolver hipóteses, possibilidades, proposições e relações mais complexas. O adolescente pode refletir sobre conceitos relacionados à justiça, política, ética, sociedade, identidade e futuro.

Também se amplia a capacidade de questionar ideias e estruturas sociais, formular opiniões próprias e analisar diferentes possibilidades antes de chegar a determinadas conclusões.

O adolescente passa, portanto, a apresentar maior capacidade de diferenciar situações concretas de possibilidades imaginadas, utilizando o pensamento abstrato para analisar problemas e formular hipóteses.

No contexto educacional, essa característica permite o desenvolvimento de atividades que envolvam debates, argumentação, resolução de problemas complexos, elaboração de hipóteses, pesquisas e reflexão crítica.

5 A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DE PIAGET PARA A EDUCAÇÃO

A teoria de Piaget apresenta contribuições relevantes para a educação ao demonstrar que a aprendizagem está relacionada ao nível de desenvolvimento cognitivo do estudante e às experiências que ele vivencia.

Isso significa que ensinar não consiste apenas em transmitir informações, mas também em proporcionar situações que desafiem o estudante a pensar, explorar, comparar, questionar e reorganizar seus conhecimentos.

Para Piaget (1975), a interação do sujeito com o meio possui papel fundamental na construção do conhecimento. Dessa maneira, o professor pode atuar como mediador, criando situações de aprendizagem que permitam ao aluno participar ativamente do processo.

É importante destacar, entretanto, que os estágios propostos por Piaget não devem ser utilizados para estabelecer limites rígidos ou determinar antecipadamente aquilo que uma criança é ou não capaz de aprender. O desenvolvimento humano apresenta diferenças individuais e sofre influência de aspectos sociais, culturais, afetivos e educacionais.

A contribuição da teoria está, sobretudo, em oferecer elementos para compreender que a maneira de pensar da criança se transforma ao longo do desenvolvimento e que as estratégias pedagógicas precisam considerar essas transformações.

6 APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O conhecimento sobre as fases do desenvolvimento pode contribuir para que o professor selecione estratégias mais adequadas às características dos estudantes.

Na Educação Infantil, por exemplo, atividades que envolvam brincadeiras simbólicas, músicas, histórias, exploração sensorial, movimentos e

jogos podem favorecer experiências compatíveis com as características do desenvolvimento infantil.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atividades práticas, experimentos, materiais concretos, jogos matemáticos e situações-problema podem contribuir para a construção do pensamento lógico.

Na adolescência, por sua vez, atividades que envolvam debates, argumentação, hipóteses, pesquisas, projetos e reflexão sobre questões sociais podem estimular o pensamento abstrato e crítico.

Dessa maneira, conhecer o desenvolvimento cognitivo não significa limitar o aluno a uma determinada capacidade, mas compreender como diferentes formas de aprendizagem podem ser estimuladas em cada etapa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das fases do desenvolvimento cognitivo propostas por Jean Piaget permite compreender algumas das principais transformações que ocorrem na maneira como a criança e o adolescente constroem conhecimentos e interpretam a realidade.

Os quatro estágios — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal — representam diferentes formas de organização do pensamento. Em cada período, novas capacidades são construídas, possibilitando ao indivíduo ampliar progressivamente sua compreensão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo.

O estágio sensório-motor caracteriza-se principalmente pela aprendizagem por meio das ações e percepções; o pré-operatório apresenta forte desenvolvimento da linguagem, da representação simbólica e da imaginação; o operatório concreto envolve a ampliação do pensamento lógico aplicado a situações concretas; e o operatório formal possibilita maior capacidade de abstração, reflexão e elaboração de hipóteses.

Compreender essas características pode contribuir para uma prática pedagógica mais consciente e adequada às necessidades dos estudantes. O

professor que conhece os processos de desenvolvimento pode planejar situações de aprendizagem que valorizem a participação, a exploração, a reflexão e a construção do conhecimento.

Por fim, a teoria de Piaget permanece como importante referência para os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem, especialmente por reconhecer a criança como sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Sua contribuição possibilita refletir sobre a necessidade de uma educação que respeite os diferentes ritmos de desenvolvimento e ofereça experiências significativas para cada etapa da vida.

REFERÊNCIAS

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

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

**- Práticas pedagógicas: infância, adolescência e vida adulta (Elaine
Crispim Goulart dos Santos)**

Práticas pedagógicas: infância, adolescência e vida adulta

Elaine Crispim Goulart dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.22306164

RESUMO

A educação para a saúde constitui uma importante dimensão do processo educativo, especialmente quando desenvolvida desde a Educação Infantil, período em que as crianças começam a construir hábitos, atitudes e comportamentos relacionados ao cuidado consigo mesmas e com o outro. Nesse contexto, o presente relatório apresenta uma experiência pedagógica voltada ao tema transversal Saúde, com ênfase no autocuidado, desenvolvida com crianças de aproximadamente quatro e cinco anos de idade. O objetivo foi compreender de que maneira o tema poderia ser abordado em sala de aula de forma lúdica, acessível e significativa, favorecendo a construção de conhecimentos relacionados à higiene pessoal, à saúde bucal, ao cuidado com o corpo e ao reconhecimento das próprias emoções. Para o desenvolvimento das atividades, foram utilizados recursos como imagens, vídeos, brincadeiras e jogos pedagógicos, buscando estimular a participação ativa das crianças. A experiência foi realizada no CEMEI Antônio José Pinesso, com crianças da Educação Infantil. Os resultados demonstraram envolvimento, curiosidade e entusiasmo por parte dos participantes, que se mostraram receptivos às propostas e interessados em compartilhar os conhecimentos adquiridos com seus familiares. Conclui-se que a utilização de estratégias lúdicas constitui uma possibilidade pedagógica significativa para abordar questões relacionadas à saúde e ao autocuidado na Educação Infantil, contribuindo para a formação de hábitos saudáveis e para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Saúde. Autocuidado. Ludicidade. Hábitos saudáveis.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, pois é nesse período que a criança vivencia importantes experiências relacionadas ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Nesse processo, a escola desempenha papel relevante na construção de

conhecimentos e hábitos que podem acompanhar a criança ao longo de sua vida.

Entre os diferentes conhecimentos que podem ser trabalhados nesse período encontra-se a educação para a saúde. Ensinar a criança a cuidar de seu próprio corpo, compreender a importância da higiene, desenvolver hábitos relacionados à alimentação saudável, cuidar da saúde bucal e reconhecer suas emoções são ações que contribuem para sua autonomia e para seu desenvolvimento integral.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a Educação Infantil deve possibilitar experiências que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e do cuidado pessoal. Nesse sentido, as práticas pedagógicas relacionadas à saúde podem ser desenvolvidas de maneira integrada às experiências cotidianas da criança, considerando sua faixa etária, seus conhecimentos prévios e suas formas próprias de aprender.

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação proporcionada por outras pessoas, especialmente aquelas que possuem maior experiência. Assim, o professor exerce importante função ao criar situações de aprendizagem nas quais a criança possa explorar, experimentar, dialogar e construir novos conhecimentos.

Da mesma forma, Kishimoto (2011) destaca a importância do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. As atividades lúdicas possibilitam que a criança participe ativamente do processo educativo, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Diante disso, este trabalho apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças da Educação Infantil, tendo como temática central a saúde e, especificamente, o autocuidado. A proposta buscou utilizar recursos lúdicos para aproximar conhecimentos relacionados à saúde da realidade cotidiana das crianças.

2 PROBLEMA

Como abordar conhecimentos relacionados à saúde e ao autocuidado com crianças da Educação Infantil de maneira lúdica, acessível e significativa?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Compreender de que maneira o tema transversal Saúde, especialmente o autocuidado, pode ser trabalhado com crianças da Educação Infantil por meio de práticas pedagógicas lúdicas e adequadas à faixa etária.

3.2 Objetivos específicos

Conscientizar as crianças sobre a importância dos cuidados necessários à manutenção da saúde;

Desenvolver conhecimentos relacionados à higiene pessoal e à saúde bucal;

Estimular atitudes de cuidado com o próprio corpo;

Favorecer o reconhecimento e a expressão das emoções;

Utilizar imagens, vídeos, brincadeiras e jogos como recursos facilitadores da aprendizagem;

Incentivar a autonomia das crianças nas práticas cotidianas de autocuidado;

Estimular as crianças a compartilharem os conhecimentos adquiridos com seus familiares

4 JUSTIFICATIVA

A escolha da temática Saúde, com ênfase no autocuidado, surgiu a partir da percepção da importância de trabalhar, desde a Educação Infantil, conhecimentos e atitudes relacionados à preservação e à promoção da saúde.

A infância é um período particularmente importante para a formação de hábitos. Dessa maneira, ensinar as crianças sobre higiene corporal, saúde bucal, alimentação, cuidados com o corpo e bem-estar emocional pode contribuir para que desenvolvam gradativamente maior autonomia e responsabilidade em relação a si mesmas.

A escola, enquanto espaço de aprendizagem e convivência, pode contribuir significativamente para esse processo. Entretanto, para que os conhecimentos sejam compreendidos pelas crianças pequenas, é necessário utilizar estratégias compatíveis com suas características e necessidades.

Nesse sentido, a ludicidade apresenta-se como importante recurso pedagógico. Por meio das brincadeiras, dos jogos, das histórias, das imagens e de outros recursos, a criança pode aprender de maneira participativa, relacionando o conhecimento apresentado pelo professor às situações vivenciadas em seu cotidiano.

A proposta justifica-se, portanto, pela necessidade de promover uma educação para a saúde que não se limite à transmissão de informações, mas que favoreça a construção de atitudes e comportamentos de autocuidado desde os primeiros anos de escolarização.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação para a saúde na infância deve considerar a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, não basta apenas apresentar informações sobre doenças ou higiene; é necessário proporcionar experiências que permitam à criança compreender, experimentar e incorporar gradualmente práticas de cuidado.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil encontra-se o direito de “conhecer-se”, relacionado à construção da identidade, da autonomia e do cuidado de si (BRASIL, 2018). Essa perspectiva reforça a importância de

propostas pedagógicas que possibilitem às crianças compreenderem seu corpo, seus sentimentos, suas necessidades e as formas de cuidar de si.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também reconhece que os cuidados relacionados ao corpo e à saúde devem fazer parte das experiências educativas oferecidas às crianças. Os momentos de higiene, alimentação, repouso e cuidados pessoais podem ser compreendidos como situações de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, a educação em saúde pode ser trabalhada de maneira cotidiana e integrada às demais experiências escolares. Ensinar a criança a lavar as mãos, escovar os dentes, cuidar de seus pertences, alimentar-se adequadamente e reconhecer seus sentimentos são exemplos de situações que podem favorecer a construção de hábitos saudáveis.

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação. A criança aprende não somente individualmente, mas também nas relações estabelecidas com professores, familiares e outras crianças. Assim, atividades coletivas relacionadas à saúde podem possibilitar trocas de experiências e construção compartilhada de conhecimentos.

Piaget (1975), ao estudar o desenvolvimento infantil, também evidencia a importância da ação da criança sobre o ambiente para a construção do conhecimento. Dessa perspectiva, experiências práticas e situações concretas são especialmente importantes para crianças pequenas, que aprendem por meio da exploração e da interação com o mundo.

A ludicidade ocupa, portanto, papel relevante nesse processo. Kishimoto (2011) compreende o brincar como uma atividade que possui importante função no desenvolvimento infantil e que pode ser utilizada como recurso pedagógico. Jogos e brincadeiras podem favorecer a participação, a criatividade, a interação e a aprendizagem.

Quando o tema é saúde, a utilização desses recursos permite transformar conteúdos que poderiam parecer abstratos em experiências concretas e próximas da realidade infantil. Uma brincadeira sobre higiene das mãos, um jogo sobre emoções ou uma atividade relacionada à escovação dos

dentes, por exemplo, podem possibilitar que a criança compreenda determinado conceito enquanto participa ativamente da atividade.

Dessa forma, trabalhar o autocuidado na Educação Infantil significa também contribuir para a formação da autonomia. A criança passa progressivamente a reconhecer suas necessidades, compreender os cuidados necessários ao próprio corpo e perceber que determinadas atitudes podem contribuir para seu bem-estar e sua qualidade de vida.

6 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO

A atividade prática foi realizada no CEMEI Antônio José Pinesso, localizado na Rua Canário, nº 13, Bairro Centro, no Distrito Parque Água Limpa – MT.

A instituição atende crianças da Educação Infantil, com faixa etária aproximada entre dois e cinco anos. O espaço escolar apresenta ambientes destinados às atividades pedagógicas e de convivência, contando também com área externa gramada e arborizada, proporcionando espaço adequado para atividades recreativas e lúdicas.

Na área externa existe ainda um pula-pula destinado ao entretenimento das crianças. O ambiente externo mostrou-se favorável ao desenvolvimento de atividades que exigissem movimento, interação e participação coletiva.

7 PÚBLICO-ALVO

O público-alvo da atividade foi composto por crianças da Educação Infantil, com aproximadamente quatro e cinco anos de idade.

As crianças já estavam familiarizadas com o ambiente escolar, com os profissionais da instituição e com os colegas, aspecto que contribuiu para o desenvolvimento da proposta. A familiaridade com o espaço e com as pessoas

envolvidas favoreceu a participação e proporcionou um ambiente de maior segurança e interação.

8 METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida por meio de uma abordagem participativa e lúdica, considerando as características próprias da faixa etária das crianças envolvidas.

Inicialmente, foi realizada uma conversa com as crianças a respeito do significado da saúde e dos cuidados necessários para manter o corpo saudável. Buscou-se identificar os conhecimentos prévios dos participantes, permitindo que relatassem experiências relacionadas à higiene, à alimentação, à escovação dos dentes, ao banho e aos sentimentos.

Posteriormente, foram utilizados diferentes recursos pedagógicos, entre eles imagens, vídeos, brincadeiras e jogos lúdicos. Os recursos tiveram como finalidade tornar os conteúdos mais concretos e facilitar a compreensão das crianças.

As atividades relacionadas à saúde bucal buscaram apresentar a importância da escovação dos dentes e dos cuidados necessários para manter uma boa higiene oral. Também foram desenvolvidas atividades voltadas ao reconhecimento das emoções, possibilitando que as crianças identificassem sentimentos como alegria, tristeza, medo e raiva e percebessem a importância de falar sobre aquilo que sentem.

Durante todo o processo, procurou-se estimular a participação das crianças, valorizando suas falas, perguntas e experiências. A proposta não teve como objetivo apenas transmitir informações, mas possibilitar que os participantes construíssem conhecimentos por meio da interação e da brincadeira.

9 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização das atividades demonstrou que as crianças apresentaram grande interesse pelos conteúdos relacionados à saúde e ao autocuidado. A utilização de recursos visuais e lúdicos contribuiu para despertar a curiosidade e favorecer a participação dos alunos.

Durante as atividades, as crianças demonstraram entusiasmo ao participar das brincadeiras e dos jogos, além de relatarem experiências relacionadas aos cuidados pessoais que já realizavam em suas casas. Esse envolvimento possibilitou perceber que os conhecimentos apresentados estavam sendo relacionados às situações presentes no cotidiano dos participantes.

Outro aspecto significativo observado foi o interesse das crianças em compartilhar os conhecimentos adquiridos com seus familiares. A possibilidade de contar aos responsáveis o que haviam aprendido na escola demonstrou que a atividade ultrapassou os limites do espaço escolar, criando possibilidades de diálogo entre a criança, a escola e a família.

Esse aspecto é particularmente importante quando se trabalha com educação para a saúde, uma vez que muitos hábitos relacionados ao autocuidado são construídos e reforçados no ambiente familiar. A parceria entre escola e família pode contribuir para que as aprendizagens sejam incorporadas à rotina da criança.

A experiência também evidenciou a importância da ludicidade como estratégia pedagógica. As brincadeiras e os jogos possibilitaram que conteúdos relacionados à saúde fossem apresentados de forma prazerosa, evitando uma abordagem excessivamente formal ou distante da realidade infantil.

Nesse sentido, a experiência confirma a relevância de práticas pedagógicas que considerem a criança como participante ativa do processo educativo. Quando o conhecimento é apresentado de forma significativa e relacionado às experiências cotidianas, existe maior possibilidade de envolvimento e compreensão.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é fundamental trabalhar os hábitos de autocuidado desde a Educação Infantil, pois essa etapa constitui um período importante para a construção da autonomia e de hábitos que podem contribuir para uma vida mais saudável.

A experiência desenvolvida demonstrou que temas relacionados à saúde podem ser abordados de maneira simples, prazerosa e significativa quando o professor utiliza estratégias pedagógicas adequadas à faixa etária. Imagens, vídeos, jogos e brincadeiras mostraram-se recursos importantes para despertar o interesse das crianças e favorecer sua participação.

Além dos conhecimentos relacionados à higiene e aos cuidados com o corpo, trabalhar a saúde na Educação Infantil também possibilita abordar aspectos emocionais, contribuindo para que a criança aprenda gradativamente a reconhecer e expressar seus sentimentos.

Outro resultado importante foi a intenção das crianças de compartilhar com seus familiares aquilo que aprenderam. Esse comportamento demonstra que a aprendizagem pode ultrapassar o ambiente escolar e alcançar o contexto familiar, fortalecendo a importância da parceria entre escola e família.

Assim, considera-se que a educação para a saúde, quando desenvolvida de forma lúdica, participativa e contextualizada, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Mais do que ensinar regras de higiene, trata-se de favorecer a construção progressiva da autonomia, da responsabilidade e do cuidado consigo mesma e com os outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

TISTU. Brincadeiras, demonstrações e atividades que incentivam a higiene bucal. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://tistu.com.br/brincadeiras-demonstracoes-e-atividades-que-incentivam-a-higiene-bucal>. Acesso em: 4 set. 2026.

PINTEREST. O jogo das emoções: trabalhando as emoções na Educação Infantil de modo lúdico. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/o-jogo-das-emoes-trabalhando-as-emoes-na-educacao-infantil-de-modo-ludico-trs-formas-de-jogar--693554411372122881/>. Acesso em: 4 set. 2026.

- Despertando para a imaginação: o estímulo literário na Educação Infantil (Ana Carolina Puppe; Ana Regina Hernandez dos Santos; Daniela Cristina Cardoso Brandão; Juliana Iara Felizatti; Maisa Favaro Ferreira de Melo)

Despertando para a imaginação: o estímulo literário na Educação Infantil

Ana Carolina Puppe

Ana Regina Ernandez dos Santos

Daniela Cristina Cardoso Brandão

Juliana Iara Felizatti

Maisa Favaro Ferreira de Melo

DOI: 10.5281/zenodo.22403053

RESUMO

O presente artigo científico analisa a relevância do estímulo literário na educação infantil como ferramenta indispensável para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional na primeira infância. O objetivo geral desta pesquisa é investigar as principais estratégias pedagógicas utilizadas por educadores para mediar a leitura e despertar a imaginação de crianças de zero a cinco anos no contexto escolar. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica integrativa e análise de referenciais teóricos sobre letramento precoce e literatura infantil. Os resultados apontam que a contação de histórias, a organização de cantinhos lúdicos de leitura e o uso de recursos visuais e táteis potencializam o interesse espontâneo do público infantil pelos livros. Conclui-se que o estímulo literário intencional na educação infantil não apenas expande o repertório cultural e a criatividade das crianças, mas também estabelece as bases afetivas e cognitivas para a formação de leitores críticos e autônomos ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação Infantil; Estímulo Literário; Mediação de Leitura; Imaginação; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Considerando o estímulo literário como uma expressiva estratégia pedagógica na Educação Infantil, o objetivo central do artigo aqui desenvolvido

é analisar e discutir as contribuições desse contexto no processo de aprendizagem de crianças que se encontram nessa fase. Assim, este trabalho pretende abordar o conceito de aprendizagem na primeira infância e refletir sobre o papel do educador nos primeiros anos de vida.

O estímulo literário na educação infantil é um instrumento diferenciado de aprendizagem, onde por meio deste, a criança poderá imaginar e criar com amplitude, e, ao mesmo tempo, estabelecer estratégias lúdicas próprias que se fazem presentes no desenvolvimento da criança, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Visto que é na infância que a criança começa a conhecer a si mesma e o mundo à sua volta, pois é nesta primeira etapa de sua vida escolar que estão sempre fazendo novas descobertas.

Tal assunto vai de encontro com as estratégias que os professores precisam elaborar para a literatura infantil no ambiente escolar, seja algo prazeroso para seus alunos, e que estes possam estar preparados para lidar e também trabalhar com esta dentro da sala de aula.

Segundo Pereira (2017), a literatura infantil leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma significativa e prazerosa. Além disso, ela é fundamental para o desenvolvimento social da criança, pois quando a criança tem o contato desde cedo com a literatura infantil ela incorpora as histórias e traz para seu contexto social.

Partindo disto o papel docente neste caso é deixar de lado os métodos tradicionais de ensino e estar sempre se capacitando ao máximo e colocando em prática aquilo que lhe fora ensinado. Podendo, desta forma, tornar as aulas mais expositivas, dialogadas e dinâmicas levando mais harmonia entre o professor e o aluno, e trazendo mais produtividade para a aula. Sendo assim o dever do professor é estimular seus educandos a ter o hábito da leitura desde o início de sua escolarização, de maneira que sejam bons leitores e que quando crescerem possam ser adultos críticos e reflexivos.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM MUNDO DE IMAGINAÇÃO

Uma técnica de apoio importante na hora da contação de história para crianças da Educação Infantil é envolvê-la com o uso de elementos, objetos e artifícios, como por exemplo: fantoches, bonecos, tapetes, cenários, músicas, vídeo e outros suportes que favoreçam a intertextualidade e ampliem as leituras. Uma outra maneira, é dispor os livros em estantes, caixas, aventais, em todos os locais onde a criança tem acesso, e compete ao professor incentivar a escolha dos temas, o cuidado com os livros e a interação de uma forma geral (CORSINO, 2010).

Com o auxílio destes recursos a criança tende a prender sua atenção naquele momento que está vivenciando junto dos demais, tendo estes como apoio para a compreensão da história.

O uso de ilustrações na literatura infantil também é um fator altamente relevante, já que em um mundo onde os aspectos visuais têm tanto espaço nos meios de comunicação de massa, os livros infantis não poderiam deixar de aperfeiçoar seus aspectos gráficos. Na história da literatura brasileira o autor que primeiramente ilustrou seus álbuns foi Monteiro Lobato em *Reinações de Narizinho*, que foi ilustrado por Voltolino (SANDRONI, 1998).

Segundo Faria (2006, p.12):

“Nos bons livros infantis o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa”. É comum que nos livros para crianças as ilustrações sejam maiores que o texto, ou seja, ele é formado apenas por algumas frases e a ilustração adquire um papel relevante na estruturação da narrativa. Devido a esse fato, o autor destaca que é importante que o professor ou contador de história seja cuidadoso em sua análise “do conteúdo e cena, na representação das personagens e suas expressões, nos detalhes do espaço e do tempo a fim de que as crianças possam acompanhar e dominar plenamente a história e as formas em que estão narradas”.

Um aspecto também importante no envolvimento da criança com a leitura é propiciar a organização de espaços atrativos e aconchegantes. Isso pode ser planejado no cantinho da leitura dentro da sala de aula, na biblioteca ou até na área externa da escola quando, por exemplo, a história a ser contada interaja com elementos da natureza. O momento da contação de história deve ser pensado de forma ampla pelo professor e assim ele poderá atingir os

interesses do aluno e prender sua atenção com maior facilidade (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010).

É aqui neste ponto que pode-se considerar a construção da leitura como jogo simbólico, onde se tem a formação de uma assimilação cada vez mais em evidência.

No jogo simbólico, a assimilação prevalece sobre a acomodação, pois permite que a criança assimile o real ao eu, de acordo com sua vontade e necessidade, por isso, a criança ainda não consegue coordenar pensamentos diferentes do seu, pois há predominância do seu ponto de vista. Neste contexto, a função simbólica assume grande importância na vida da criança, pois é o momento em que consegue imaginar situações provenientes do mundo do adulto, nas quais seus desejos e conflitos são expressos com a finalidade de entender o mundo em que vive.

Piaget (1975) afirma que ao brincar a criança sente prazer em representar, como fazer de conta que dorme, que se lava, balança ou transporta um pássaro, entretanto, o ato em si, de dormir ou lavar-se não são jogos, mas quando a criança passa a exercitar simbolicamente estas condutas, convertem-se em jogos.

Não é para aprender a lavar-se ou dormir que a criança assim joga. O que ela procura é simplesmente utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir suas ações pelo prazer em oferecê-las em espetáculo, a si próprio e a outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora. (PIAGET, 1975, p.158)

As crianças, desde a mais tenra idade, apresentam preferências e o professor durante o planejamento das aulas deve ter isso em mente para que possa variar entre os gêneros e estilos literários, e oferecer diferentes autores e temas, sendo que dessa forma é possível respeitar as preferências da maioria. Pensando assim conclui-se que a escola não deve ser passiva, ela precisa respeitar e estimular o aluno, desde as séries iniciais, ampliando suas experiências literárias. É necessário também que o professor tenha paciência com as crianças pequenas e capacidade de lidar com a recepção negativa dos

alunos, pois algumas obras que eles não queiram ler naquele momento podem se sentir atraídos em outros (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010).

A contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o mundo social (mundo externo), resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças (MATEUS *et al.*, 2014, p.62).

O gosto pela leitura se faz então, de forma coletiva, onde todos os alunos, podem juntos, em sala de aula e, com o professor como orientador, conhecerem obras diversas da literatura infantil que são de fácil acesso e que contribuem para a leitura prazerosa.

A partir destas considerações acerca da contação de histórias é possível dizer que a hipótese inicial do trabalho é verdadeira, ou seja, a contação de histórias tem um papel importante no desenvolvimento infantil das crianças que se encontra na faixa etária correspondente a esse período.

A brincadeira de faz-de-conta, dentro das histórias lidas pelo professor “implica a representação de uma atitude ou objeto ausente” (PIAGET, 1975, p.146). É a capacidade que a criança desenvolve de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação, o que Piaget denominou de função simbólica ou função semiótica.

Desta forma, a contação de histórias traduz um momento de construção para a criança pequena, que passa a elaborar seus processamentos internos de forma ativa e considerando tudo o que imagina, para poder representar em seguida.

O ESTÍMULO LITERÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A literatura infantil vem incentivar a relação de professor e aluno; contribuindo assim, para a formação acadêmica tanto dos professores, quanto dos

próprios alunos, uma vez que vem agregar ao conhecimento de todos, fazendo com que se tenha a experiência de perceber o conteúdo significativo de cada história contada.

Pires (2011) complementa esta fala dizendo que o ato de contar histórias é uma contribuição aos professores que não usam a contação de histórias como recurso pedagógico, para que possam repensar sua prática, buscando melhorar suas práxis para a emancipação de seus alunos.

Ainda com Pires (2011) tendo como base o pensamento de Coelho (2001) a contação de histórias é um dos meios mais antigos de interação humana usada por meio da linguagem para transmitir conhecimentos, estimular a imaginação, a fantasia, empregada também para trazer valores morais, disciplinar e desenvolver o interesse pela leitura.

Completando o que Pires (2011) diz o professor tem que sempre estar buscando meios para aprimorar sua prática pedagógica, para que envolvam os alunos através da contação de história, fazendo com que eles se interagem com aquele momento mágico, transmitindo sempre o conhecimento através das histórias contadas, e pra que isso aconteça o contador precisa ver os recursos que serão utilizados para essa contação e as atividades que serão realizadas após, precisará de muita pesquisa até para saber quais histórias chamam mais a atenção das crianças e depois disso elaborar uma sequência didática para que tudo tenha sentido e aprendizado significativo na vida dos pequenos.

Segundo Lippi e Fink (2012) vale ressaltar, ainda, que todas essas atividades necessitam sempre um cuidado especial de estudos e pesquisas aprofundadas, já que se deve observar alguns aspectos antes de ocorrer a prática da contação de histórias, tais como o local, a luminosidade, a tonalidade da voz, o ritmo da história, a fase da formação do leitor em que o ouvinte se encontra, a faixa etária dos participantes desse momento de contação de histórias, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo, o melhor local para acontecer essa atividade, demonstrar entusiasmo pela história contada, o olhar e expressões de suspense, de alegria, de medo, etc., ter segurança na história que vai contar, dentre outras peculiaridades importantes.

(...) a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa ela é importante alimento da imaginação. Permite a auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida. [...] (COELHO, 2001, p. 12)

Para Pennac (1993, p.124) a contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro. O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor.

A história contada desperta o interesse da criança, há uma interação entre o contador e o “ouvinte”, momento em que os sentidos são estimulados através das trocas de olhares, dos gestos e do corpo do contador que comunica, juntamente que a linguagem verbal, sentimentos e emoção. Não são apenas palavras, mas um conjunto de ações realizadas pelo contador que são percebidas pelo ouvinte, estabelecendo uma troca, onde sedução, afetividade, cumplicidade e significação são forjadas pela interação que se estabelece entre quem conta e quem ouve.

É comum, nas salas de Educação Infantil, observarmos atividades de conversa, hora da novidade, contação de histórias, entre outras situações que buscam estimular o desenvolvimento da linguagem oral. Nesses momentos, as crianças ampliam suas habilidades de uso da linguagem. Aprendem a estruturar textos oralmente, a variar os modos de falar, a interagir de modo cada vez mais autônomo por meio da fala, aprendem a ouvir com atenção e a responder de modo ativo às perguntas que lhes são feitas (BRANDÃO E ROSA, 2011,p. 21).

O impacto que causa nas crianças quando estão assistindo e ouvindo uma contação de história, a expressão, a surpresa eles se envolvem muito com

a história, eles se sentem como se estivesse vivendo aquela própria história e pode não ser tão longe do real.

Pode-se dizer que as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento e fornecimento de valores na criança com e para a escola têm por objetividade analisar qualitativamente as teorias utilizadas pelos professores, observando as funções de "informar, educar, entreter, expressar etc". Tal objetivo busca incentivar a criança para a apreciação estética, principalmente de maneira que a contação de histórias e a leitura andem em parceria e possam assim proporcionar prazer e também o aprendizado; pontuando que é na educação infantil está sempre fazendo novas descobertas e indagando o mundo ao seu redor.

É essencial que uma escola acredite naquilo que a ciência não ousa duvidar: a educação infantil é crucial na formação da pessoa e em seu nome é imprescindível que ensine a *compartilhar e fazer amigos*, a descobrir que a *verdadeira ciência ensina verdades*, que *quem não lê jamais escreve* e que a liberdade e a individualidade constituem essências do crescer (ANTUNES, 2004, p. 53).

A literatura em sala de aula por sua vez faz-se presente no planejamento diário de muitos professores, e a maioria deles concordam que ler livros para os alunos ajuda-os a familiarizarem com a língua escrita e também os ajudam a trabalhar com o seu cognitivo de modo a usar a imaginação de modo a fantasiar cada acontecimento narrado de forma única, variando de criança para criança. É importante destacar que a contação de história deve-se utilizar de metodologias de literatura infantil, a transposição simbólica e a representação de crianças através do desenho sob o enfoque de uma educação com amparo da pedagogia com diversos projetos.

ESTRATÉGIAS LITERÁRIAS IMPORTANTES

A criança precisa ser independente, curiosa e ter iniciativa e confiança naquilo que pretende construir ou estabelecer sobre as coisas, bem como na

sua maneira de pensar e de se expressar, confiando nos seus sentimentos e atingindo o ponto máximo de segurança referente à sua personalidade.

Segundo Vygotsky (1998), as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento.

Com um planejamento adequado, as atividades envolvendo a contação de histórias vão se delineando e contribuem para a qualificação e a formação crítica do aluno, redefinindo valores e atitudes, e buscando a melhoria do relacionamento das pessoas em sociedade e reafirmando o direito de cidadão que cada um possui.

A principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. É importante que os conteúdos correspondam aos conhecimentos gerais das crianças, a seus interesses e necessidades, além de desafiar sua inteligência (FRIEDMANN, 2012, p. 44).

Partindo disto, pode-se dizer que a aprendizagem depende em grande parte da motivação, onde as necessidades e os interesses das crianças precisam ser levados em conta, já que não existe qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade.

Como consta no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), é através das relações sociais, das interações e das formas de comunicação que a criança passa a se sentir mais segura para poder expressar e aprender com outras crianças e com os adultos que a cerca (BRASIL, 1998).

No caso da alfabetização, esta é um processo que necessita de atenção especial, quando a ela são direcionadas estratégias literárias, que norteiam o trabalho em torno de leitura e contação de histórias.

A possibilidade de ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar é desejável, já que as crianças mais novas entram na escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem

necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que professor julgar interessante então o surgimento da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite (VYGOTSKY, 1998, P.155 – 156).

Na Educação Infantil, a proposta depende de condições prévias, como a aceitação do contato com histórias de gêneros diversos, a compreensão da importância do ler e ouvir, a organização de ambientes educativos planejados; tudo para se oferecer às crianças desta faixa etária oportunidades de qualidade para seu crescimento e conhecimento.

O professor é peça-chave no processo de alfabetização das crianças pequenas, onde este precisa estar atento às mudanças que estas apresentam no decorrer da aprendizagem e da concepção da leitura e escrita, para que se tenha plena certeza do desenvolvimento global da criança.

Na Educação Infantil é possível trabalhar as capacidades de decodificação, quando uma criança, a partir do seu nome ou de palavras significativas, conhece as letras do alfabeto, podendo até começar a estabelecer relações entre grafemas e fonemas. Também é interessante propor atividades em que a criança possa “ler sem saber ler”, ainda convencionalmente, fazendo uso de estratégias de antecipação, localização e inferência.

A comunicação faz parte da vida de todos nós. Para isso usamos a linguagem verbal (oral e escrita), gestos, expressões, imagens. Inserido em um grupo social, o indivíduo, ao longo de sua vida e por meio de suas experiências, vai aprendendo a estruturar enunciados, de acordo com as situações das quais participa. Isso significa que diferentes situações de comunicação requerem diversas maneiras de se organizar o que dizer ou escrever (CARDOSO, 2012, p. 23).

Desta forma, além de aprender a ler e escrever a criança precisa ter o domínio sobre a prática de leitura e escrita. Ou seja, ela deve ser estimulada a conviver, experimentar e dominar as vivências que envolvem a leitura e escrita dentro da sociedade.

Como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber escrever e escrever cartas, bilhetes, telegramas, e-mails sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, entre outros. A alfabetização e o letramento se somam, são complementos (SOARES, 2010, p. 9).

Muitos são os teóricos que tratam da alfabetização enquanto um processo complexo pelo qual a criança necessita passar para chegar ao nível máximo da aprendizagem, sem deixar de lado a inocência de ser criança e a legitimidade dessa fase, mas também considerando cada etapa a ser cumprida, seja por meio do ouvir ou por meio do contar e reproduzir histórias.

No processo de alfabetização pode-se observar que ocorre não somente a decodificação de palavras, mas também a memorização de símbolos. Sendo assim, nesta fase a criança precisa obter um conjunto de estruturas de pensamentos e habilidades psicomotoras para que ela possa compreender os conceitos que envolvem a aprendizagem, bem como de que forma esta é representada no campo da linguagem.

Ainda Ferreira (2004), destaca que a escola precisa estimular sempre o aluno para que haja aprendizado significativo, utilizando de metodologias que levem a resultados satisfatórios. Desta forma, é importante colocar a criança em situações de aprendizagem, onde ela possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, ou seja, mesclar o conhecimento que a criança já possui com o conhecimento ensinado, atribuindo maior significado a estes.

Na Educação Infantil a criança ainda tem uma preparação voltada para o lúdico, sendo necessário o trabalho com jogos, livros e materiais que divirtam os alunos, sem que estes percebam que estão aprendendo, e considerando os aspectos emocionais e sociais desenvolvidos nesta fase da educação.

Para obter sucesso durante a alfabetização a criança precisa desenvolver anteriormente e no decorrer desta, a coordenação motora ampla, o esquema corporal, a coordenação viso motora, a discriminação visual e auditiva, além do contato com livros de gêneros diversos, que é muito importante. E, a partir do momento em que a criança tem a chance de estar em

contato com imagens, personagens e contextos das histórias, ela passa a desenvolver a capacidade de evoluir para uma prática alfabetizadora, que destaca todas essas habilidades de maneira criativa e crítica, se tornando leitor de forma mais prazerosa e feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Infantil é um importante instrumento tanto para a prática diária e formação alunos, quanto para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, sendo que isso agrega muito para ambos.

Em suma, a literatura na Educação Infantil configura-se não apenas como um instrumento pedagógico de entretenimento, mas como um eixo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o estímulo literário na primeira infância atua diretamente na ampliação do repertório linguístico e no fortalecimento dos vínculos afetivos, servindo como o principal catalisador para o despertar da imaginação e da criatividade.

O professor precisa aprimorar pesquisar e buscar novos conhecimentos, para que a Literatura Infantil seja mais significativa na aprendizagem dos alunos, estimulando o tempo todo e fazendo com que eles peguem o gosto pela leitura para que se tornem leitores críticos e buscar sempre incentivar no âmbito escolar para proporcionar o desenvolvimento integral da criança.

É importante também que o professor saiba escolher um bom livro para cada faixa etária de modo a estimular os pequenos desde a educação infantil, escolher um cenário, figurino e ter uma boa entonação de voz, para que assim as crianças se envolvam intensamente com a história contada, procurando sempre prender a atenção dos alunos.

Por fim, acredita-se que a Literatura Infantil faz com que a criança consiga desenvolver a imaginação, as emoções e os sentimentos de uma forma prazerosa e lúdica, além de ser essencial para o desenvolvimento social da

criança, fazendo com que ajude no letramento, escrita, oralidade, liberdade de pensamento e autonomia.

Conclui-se que investir no estímulo literário desde a creche e a pré-escola é assegurar o direito fundamental da criança à fantasia e à formação de sua criticidade. Espera-se que este trabalho mobilize educadores, gestores e familiares a compreenderem a leitura na infância como uma prática social indispensável, consolidando as bases para a formação de futuros leitores autônomos, conscientes e profundamente conectados com a sua própria capacidade de imaginar e transformar a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso, 1937. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, vol. 2, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 31 de outubro de 2023.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil** / Bruna Puglisi de Assumpção Cardoso. — São Paulo: Editora Anzol, 2012.

COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

CORSINO P. **Literatura na educação infantil**: possibilidades e ampliações. In: Paiva A. et al. Literatura: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino: v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf. Acesso em 14 de outubro de 2023.

FARIA M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 3ª Ed, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

LEAL T. F.; ALBUQUERQUE E. B. C. **Literatura e formação de leitores na escola**. In: Paiva A. et al. Literatura: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino: v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf. Acesso em 14 de outubro de 2023.

LIPPI, Elisiane Andréia; FINK, Alessandra Tiburski. **A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas**. 2012. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_014/artigos/artigos_vivencias_14/n14_02.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

MATEUS A. N. B. et al. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Periódicos PUCMINAS 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Pamela Cristina de Souza. **Contação de história na educação infantil**. 2017. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3000/2142>. Acesso em: 05 out. 2023.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1975.

PIRES, Olivia da Silva. **Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor**. 2011. Universidade estadual de Maringá. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Olivia_Pires.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

SANDRONI L. De lobato a década de 70. In: Serra E. D. **30 anos de literatura para crianças e jovens: Algumas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1998.

SOARES, Magda Becker. **Simplificar sem falsificar**. In: Revista Educação – Guia da Alfabetização: Os caminhos para ensinar a língua escrita. N. 1. p. 6-11, SP: Editora Segmento, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1998.

- O lúdico em ação: contribuições dos jogos no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil (Caroline Valencise; Daiane Damaris Silva de Moraes; Maria de Lourdes Rodrigues Rebelatto; Simone Costa; Viviane Botelho do Couto Dias Ramos)

O lúdico em ação: contribuições dos jogos no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil

Caroline Valencise

Daiane Damaris Silva de Moraes

Maria de Lourdes Rodrigues Rebelatto

Simone Costa

Viviane Botelho do Couto Dias Ramos

DOI:10.5281/zenodo.22420189

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância das atividades lúdicas no ambiente escolar, investigando como a inserção planejada de jogos pode potencializar as funções executivas e o raciocínio na primeira infância. O objetivo geral deste estudo é identificar as principais contribuições dos jogos no desenvolvimento cognitivo de crianças na Educação Infantil. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nas teorias do desenvolvimento de Lev Vygotsky e outros autores importantes, com análise de artigos e livros publicados na última década. Os resultados indicam que o jogo pedagógico atua como um mediador essencial para a internalização de conceitos abstratos, estimulando a atenção, a memória, a resolução de problemas e a criatividade. Conclui-se que o lúdico não deve ser encarado apenas como entretenimento ou preenchimento de tempo livre, mas sim como uma intencionalidade pedagógica indispensável e um direito de aprendizagem que consolida as bases do desenvolvimento intelectual infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Jogos Pedagógicos. Desenvolvimento Cognitivo. Ludicidade. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na brincadeira, a criança recria seus sinais, gestos, objetos e espaços, que passam a ter significados diferenciados do que aparentam. Ou seja, quando brincam as crianças passam a imaginar os acontecimentos de uma outra maneira, mesmo estando brincando.

Quando brinca, a criança tem sua autoestima elevada, pois, se coloca na situação como se fosse dona daquele momento, chegando a superar de forma progressiva o que lhe é imposto, seguindo os moldes de convivência dos grupos nos quais e encontra inserida e estabelecendo suas criações. Desta maneira, o brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998).

A criança quando é estimulada, passa a observar a relação que possui com o objeto, dando a ele um novo significado, e se colocando de forma ativa, na sua própria aprendizagem.

O ato de brincar possibilita à criança favorece esta no contexto de seu desenvolvimento, estabelecendo o seu conhecimento, dentro de um parâmetro de aprendizado, que se detém por meio de estímulos que já estão inseridos na realidade desta.

Enquanto brincam as crianças aprendem, sendo que, com isso, tendem a aumentar o conhecimento, e na relação com outras crianças podem vir a vivenciar a aprendizagem de maneira mais ampla. Assim, quando uma criança joga ela passa a tomar decisões e fazer escolhas independentes, o que torna o jogo um elemento básico para que se possa agir conforme suas necessidades e sua consciência.

Portanto, justifica-se a escolha por este tema pelo fato deste estar ligado à interação da criança com objetos lúdicos que favorecem sua aprendizagem, através de jogos e brincadeiras, o que nos chamou a atenção, devido à amplitude do assunto e suas perspectivas positivas para o desenvolvimento da criança dentro e fora da escola.

Por meio do lúdico como forma de brincadeira é que a criança manifesta aquilo que sente, se colocando como ser integrante de suas experiências, favorecendo assim seu raciocínio, sua interação e o seu pensamento real.

Assim, esse trabalho será desenvolvido através do método de revisão de literatura que é definida por meio da pesquisa bibliográfica onde o embasamento teórico norteará todo o trabalho apresentado a seguir.

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A todo momento a criança tem estímulos voltados para o seu desenvolvimento, estabelecendo uma relação com determinados objetos que permitem a ela criar seu próprio campo de expressão.

O brincar funciona como um estímulo onde a criança se mostra diante do objeto com o qual ela atua, e passa a criar diante daquilo que ela consegue desenvolver, construindo o seu próprio conhecimento. Nesse contexto, a educação infantil tende a ser a principal fase do aprendizado escolar, pois nesta encontram-se os estímulos necessários para tal realidade.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil está no fato desta atividade contribuir para a mudança da relação da criança com os objetos, ou seja, é a partir do conhecimento adquirido em contato com estes objetos que a criança passa a atribuir significados a eles, qualificando-os conforme sua necessidade de interação social.

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1998, p. 127, grifos do autor).

Aberastury (1992) coloca que o brincar possui diferentes expressões, de acordo com o momento do desenvolvimento da criança, sendo que esta inicia a atividade lúdica, a partir do momento em que é capaz de controlar seus movimentos. É também por meio de seus brinquedos que a criança elabora a imagem das pessoas ou dos objetos que podem aparecer e desaparecer de sua frente.

Toda atividade lúdica pode ser aplicada em diversas faixas etárias, mas pode sofrer intervenção em sua metodologia de aplicação, na organização e nas suas estratégias, de acordo com as necessidades peculiares de faixas etárias. As atividades lúdicas têm capacidade de desenvolver várias habilidades na criança, proporcionando-lhe divertimento, prazer, convívio profícuo, estímulo intelectual,

desenvolvimento harmonioso, autocontrole e auto realização. Não só as crianças são beneficiadas pelas atividades lúdicas, mas também, os professores. (MALUF, 2014, p. 22-23)

As brincadeiras presentes no repertório infantil, que se diversificam de acordo com as diferentes culturas e tradições regionais, constituem importantes oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras. Atividades como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, utilizar estilingues e brincar de amarelinha, entre outras, contribuem de maneira significativa para o aprimoramento da coordenação motora e de diferentes capacidades físicas das crianças. (BRASIL, 1998c)

Brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico. A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se pode buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo, como no seguinte exemplo: “& Conheço um jacaré &que gosta de comer. & Esconda a sua perna, & senão o jacaré come sua perna e o seu dedão do pé &”. Os jogos e brincadeiras que envolvem as modulações de voz, as melodias e a percepção rítmica — tão características das canções de ninar, associadas ao ato de embalar, e aos brincos, brincadeiras ritmadas que combinam gestos e música — podem fazer parte de sequências de atividades. Essas brincadeiras, ao propiciar o contato corporal da criança com o adulto, auxiliam o desenvolvimento de suas capacidades expressivas. Um exemplo é a variante brasileira de um brinco de origem portuguesa no qual o adulto segura a criança em pé ou sentada em seu colo e imita o movimento do serrador enquanto canta: “& Serra, serra, serrador, & Serra o papo do vovô. & Serra um, serra dois, & serra três, serra quatro, &serra cinco, serra seis, &serra sete, serra oito, & serra nove, serra dez! &”. (BRASIL, 1998c, p. 30 -31)

O jogo, de uma certa forma, está ligado diretamente ao desenvolvimento infantil, onde este se encontra inserido numa esfera de conquistas, que a criança tende a apresentar com o passar do tempo, seja na educação ou no âmbito social, considerando sempre o interesse e as capacidades que esta apresenta.

Por meio de jogos e brincadeiras as crianças passam a despertar certo interesse na aprendizagem significativa e construtiva, onde tende a estimular a criatividade, a curiosidade e o reconstrução de experiências que se mostram ao seu redor.

O professor precisa ser, também, um arguto observador de seus alunos. Investigar como cada aluno aprende melhor implica perceber os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes capacidades de concentração e os diferentes interesses para saber como lidar com a diversidade. Há crianças que aprendem mais auditivamente, pois conseguem prestar bastante atenção à fala de professores e colegas; outras precisam de estímulos visuais para ficar mais tempo concentradas em uma contação de história, por exemplo; outras, ainda, movimentam constantemente o corpo, apreciam manipular objetos, querem apreender o mundo corporalmente (PICCOLI E CAMINI, 2012, p. 44).

A presença de brincadeiras diversas no cotidiano da criança, também faz com que aquelas brincadeiras mais antigas, surgissem de modo a qualificar ainda mais o aprendizado e a dinâmica de desenvolvimento desta, dentro do contexto do qual ela faz parte e que pode vir a ser melhor aproveitado, considerando as reais necessidades de cada uma.

Se faz necessário mostrar que na Educação Infantil, brincar é um direito da criança, sendo compreendido através da importância da organização de ambientes pedagógicos estruturados; onde se possa oferecer às crianças pertencentes à Educação Infantil, novas oportunidades de qualidade para interações significativas e importantes para cada uma.

O JOGO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Na aprendizagem significativa, as estratégias lúdicas abrem as portas para a estruturação de novas formas de pensamento e novas formas de comunicação, que acabam por direcionar o desenvolvimento cognitivo e social da criança, dentro de uma perspectiva do brincar para aprender e de se relacionar para crescer como pessoa.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998b, p. 22).

Considerando todo o processo vivenciado pela criança durante o jogo, esta se mantém diante de situações positivas que propiciam o desenrolar do conhecimento já adquirido e o surgimento de novos conhecimentos que vão acompanhá-la no decorrer dos anos escolares seguintes.

Quanto mais nos esforçamos por estabelecer uma separação entre a forma a que chamamos “jogo” e outras formas aparentemente relacionadas a ela, mais se evidencia a absoluta independência do conceito de jogo. E sua exclusão do domínio das grandes oposições entre categorias não se detém aí. O jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, ou pelas que opõem a verdade e a falsidade, ou o bem e o mal. Embora seja uma atividade não material, não desempenha função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude (HUIZINGA, 2012, p. 9).

A ampliação destes conhecimentos reflete diretamente na aprendizagem significativa, onde o lúdico é considerado instrumento de grande valia para o processo de aquisição em sala de aula e no grupo que cerca a criança.

Segundo Maluf (2014), durante as atividades lúdicas, os educadores podem perceber traços de personalidade do educando, de seu comportamento individual e coletivo e o ritmo de seu desenvolvimento. O ato de divertir-se vai oportunizar as vivências às vezes inocentes e simples da essência lúdica das crianças, possibilitando o aumento da autoestima, o conhecimento de suas responsabilidades e valores, a troca de informações e experiências corporais e culturais, por meio das atividades de socialização.

A partir destas colocações pode-se dizer que educar não é transmitir informações, pois vai além, no desenvolvimento pessoal e social. E neste contexto, o lúdico é de suma importância para que o ser humano, pertencente a qualquer faixa etária, não seja visto apenas como diversão, mas sim como um facilitador da aprendizagem, que instiga o contato social, pessoal e cultural, propiciando uma boa saúde mental. Sendo assim, o ensino de maneira lúdica, se baseia na consciência de quem pratica, pois é um processo essencial que torna a educação de qualidade para o aluno.

Se no início da vida a criança passou do brinquedo com o corpo para o brinquedo com objetos, agora irá abandonando esses objetos para

se orientar novamente e, de modo definitivo, para seu corpo e o de seu par (ABERASTURY, 1992, p. 83).

Esta passagem pela qual a criança perpassa ao longo de seu desenvolvimento, tem sua importância fundamentada no jogo que, de uma maneira geral, contribui para a interação com os objetos escolhidos pela criança, assim como o direcionamento deste para com outras crianças, o que pode melhorar a socialização e a participação desta criança na vida escolar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c), a organização dos espaços, dos materiais e do tempo deve favorecer a integração das manifestações motoras das crianças às diferentes atividades realizadas na rotina escolar. Nesse sentido, os ambientes internos e externos precisam dispor de espaço adequado e suficiente para possibilitar a expressão da motricidade infantil. Da mesma forma, os objetos, brinquedos e demais materiais disponibilizados devem contribuir para o desenvolvimento das atividades relacionadas às dimensões expressiva e instrumental do movimento.

(...) “Quando as crianças se encontram em um ambiente afetivo no qual o professor está atento a suas necessidades, falando, cantando e brincando com e para elas, adquirem a capacidade de atenção, tornando-se capazes de ouvir os sons do entorno” (...) (BRASIL, 1998c, p.67).

Desta maneira, é papel do professor colocar em prática os mais diversos conceitos que permitem analisar e transformar as aulas para que estas se tornem interessantes e com estímulos pedagógicos, pois é na Educação Infantil que o processo educacional dá início, continuando no futuro.

De acordo com Almeida (2005, p. 5):

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

A prática da brincadeira na escola, se faz pela criança de diversas formas, que são importantes para o seu desenvolvimento global, onde esta se

faz imprescindível para sua formação enquanto pessoa, e ser atuante na sociedade.

A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO LÚDICO

O brincar faz parte da cultura e mostra a prática de um saber onde a criança está inserida todos os dias. Isso mostra que brincar, cultura e conhecimento fazem parte de eixos de aprendizagem e de sociabilidade, onde a autonomia e a forma de se relacionar com o mundo e com o outro e com os elementos da cultura ao qual pertencem, propiciam momentos de ampliação do conhecimento e da diversidade.

Através das brincadeiras os professores, podem realizar a observação e construção de uma outra visão sobre o processo de desenvolvimento das crianças, seja este em grupo ou de forma individual, podendo ser registradas suas capacidades de uso das linguagens, e também de suas capacidades de se socializar e de utilizar da afetividade e emoção que dispõem (BRASIL, 1998a).

Cada escola, verdadeiramente inserida no contexto da realidade de seus alunos, constitui um núcleo de ensino pleno de peculiaridades que texto algum pode reproduzir. O que acima se apresentou representa algumas linhas de procedimento e algumas diretrizes norteadoras de um sistema de ensino que se mostra verdadeiramente atualizado. Acreditamos que a análise desses elementos se completa pelos comentários dos quatro capítulos que se seguem (ANTUNES, 2004, p. 38).

Assim se faz importante compreender que o brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem. É ele que vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo, facilitando a interação com as pessoas, as quais irão contribuir para um maior alcance do conhecimento.

Segundo Huizinga (1980), o elemento lúdico é algo presente desde a gênese da civilização e desempenha papel importante na criação da cultura e no desenvolvimento humano em sua totalidade. O lúdico é um fenômeno social, anterior à cultura, fruto das relações da sociedade humana que, em sua

essência, promove divertimento, fascinação, distração, excitação, tensão, alegria, arrebatamento, ação e emoções que perpassam as necessidades imediatas da vida humana.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998a, p. 30).

A atividade lúdica recreativa engloba o brinquedo, o jogo, o brincar e a brincadeira. Cada um destes elementos tem um determinado conceito que se baseia na flexibilidade e no prazer.

Desta maneira, o brinquedo é entendido como objeto no qual se debruça a ação da atividade do brincar por meio espontâneo, utilizando a imaginação, a fantasia e a criatividade de quem brinca.

É essencial que uma escola acredite naquilo que a ciência não ousa duvidar: a educação infantil é crucial na formação da pessoa e em seu nome é imprescindível que ensine a *compartilhar e fazer amigos*, a descobrir que a *verdadeira ciência ensina verdades*, que *quem não lê jamais escreve* e que a liberdade e a individualidade constituem essências do crescer (ANTUNES, 2004, p. 53).

Escolas com características capazes de proporcionar uma educação infantil com todos os limites de tudo quanto o céu permite, não apenas são possíveis, como efetivamente existem; não representam sonho a se esperar, mas realizações a se conferir. E o que talvez possa ser bem mais

surpreendente é que escolas com essas prerrogativas já funcionam há mais de sessenta anos existindo, portanto, experiências de duas gerações que as consolidam-; tiveram início em um lugar específico, mas modelos adaptados aos novos tempos e às diferentes condições geográficas já são encontrados em toda parte.

Nesse sentido o ambiente educacional da criança –tanto no lar quanto na escola- precisa estar fortemente informado sobre as conquistas científicas sobre o enriquecimento cerebral e sobre a importância de um projeto que inclua estímulos à leitura e linguagem, aos números e abstrações matemáticas, às cores e às conquistas visuais espaciais, aos sons e suas modalidades, ao corpo com seus movimentos breves e amplos, aos sentidos e suas significações, à natureza e entorno ambiental, ao auto e heteroconhecimento e ao desenvolvimento integral das posturas emocionais. A qualidade dos anos escolares iniciais molda as aprendizagens futuras e encaminha para a plena inserção social (ANTUNES, 2004, p. 149).

A escola tem se mostrado como fonte transmissora de cultura, onde ainda existem espaços para as crianças brincarem, onde os profissionais de educação têm a incumbência de ensinar e resgatar as brincadeiras populares, e mostrar como o jogo deve fazer parte do dia a dia das crianças, e este pode ser usado como uma nova forma de transmitir conhecimento, sendo que a atividade lúdica é um estímulo para o aprendizado.

Assim, o jogo surge em diferentes situações no cotidiano, tanto com crianças como com adultos, seja em uma simples conversa com uma criança como também em jogar baralho com os amigos, basta que estejam inseridos e contagiados por uma conduta lúdica, escapando de tudo que os engessa, e ingressando em um ambiente de fantasia. Assim, independente da idade, “[...] nos realizamos plenamente, entregando-nos por inteiro ao jogo” (CHATEAU, 1987, p. 13).

Pode-se perceber que crianças de diferentes contextos sociais e históricos trabalham com a linguagem da brincadeira e do brinquedo, para compreenderem o mundo. Este processo mostra o caráter e a dimensão que essa linguagem possui. Assim, a prática da brincadeira na escola promove aspectos diversos na criança que serão importantes para o desenvolvimento biopsicosocial, dentro de uma formação sólida e completa.

O jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando. Para o adulto o jogo constitui um “espelho”, uma fonte de dados para compreender melhor como se dá o desenvolvimento infantil. Daí sua importância (FRIEDMAN, 1996, p. 14).

Ainda segundo essa autora, na escola é possível planejar os espaços de jogo. Na sala de aula, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogo, podem ser desenvolvidas atividades aproveitando mesas, cadeiras, divisórias etc. como recursos. Fora da sala, sobretudo no pátio, a brincadeira “corre solta” e a atividade física predomina (FRIEDMAN, 1996).

Assim, o que acontece do decorrer de uma atividade lúdica depende sobretudo das ações da criança num tempo e espaço determinados, com ou sem parceiros, com ou sem objetos de brincar.

CONCLUSÃO

Na brincadeira, a criança desenvolve a imaginação, estabelece afetos, explora novas possibilidades de criar e, na medida em que passa a assumir outros papéis, estabelece novas conquistas cognitivas e interativas. Além disso, ela também estabelece o momento de adequação de desafios e elabora a resolução de conflitos e ansiedades, apresentando sofrimentos e angústias que se mostram superados com sucesso nesta fase.

Neste contexto, a brincadeira se torna um fator estimulante para a memória, além de proporcionar novas sensações emocionais, que levam ao crescimento interior e, de forma mais ampla, o crescimento exterior, pois exercita outros níveis de atenção, podendo esta ser explorada com criatividade em diferentes níveis de motivação.

O aprender e o construir fica a cargo das transformações e sensações pelas quais estas tendem a passar diante de tantos elementos que se fazem presentes no ato de brincar, e que são efetivamente parte de um corpo de junções de emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e, sobretudo, a ação.

A escola, no âmbito da aprendizagem, precisa acreditar que a educação infantil é sim, o início de toda a formação da pessoa e que é imprescindível que haja a compreensão do estar com os demais e interagir com eles, para que se venha a descobrir a verdadeira essência do que é conviver.

Com o jogo, a criança é capaz de se libertar de situações que para ela, são mais complicadas. No jogo, as coisas e as ações não são o que aparentam ser e, em situações imaginárias, a criança começa a agir independentemente do que ela vê e começa a ser orientada pelo significado da situação. O jogo da criança pré-escolar, porém, permite-lhe descobrir que as ações se originam das ideias mais do que das coisas.

Com tudo isso, o presente trabalho apresentou uma reflexão importante em torno da aprendizagem lúdica que se propõe na Educação Infantil, onde o trabalho do professor consiste em dar suporte para estes momentos de diversão, seguidos de conhecimento e de criação; assim como a busca por estratégias que representem este processo de maneira rica e prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1992.

ALMEIDA, M. T. P. **O Brincar na Educação Infantil**. Revista Virtual EF Artigos. Natal/RN- volume 03- número 01- maio, 2005.

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, vol. 1, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, vol. 2, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 1998c.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo. Summus, 1987.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

_____, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Tizuko Morchida(org). **O jogo e a educação infantil**. São Paulo. Pioneiro, 1998.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: Conceitos, orientações e práticas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis – RJ, Vozes, 1986.96p.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e coporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky, Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis- Rio de Janeiro: Editora Vozes, 16ª edição, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **O lúdico na formação do professor**. Petrópolis. RJ. Vozes, 1997.75p.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

- Psicopedagogia Institucional: estratégias de intervenção preventiva no processo de ensino-aprendizagem (Aline Gisleide Hugo; Janaina Vieira Mota; Juliana Ometto Begnami; Lilian Nogueira Breda Andreato; Viviane Zorzo)

Psicopedagogia Institucional: estratégias de intervenção preventiva no processo de ensino-aprendizagem

Aline Gisleide Hugo

Janaina Vieira Mota

Juliana Ometto Begnami

Lilian Nogueira Breda Andreato

Viviane Zorzo

DOI: 10.5281/zenodo.22423936

RESUMO

A psicopedagogia institucional desempenha um papel crucial no cenário educacional contemporâneo ao deslocar o foco do tratamento individualizado para a análise global da instituição de ensino. O presente artigo investiga a atuação do psicopedagogo no ambiente escolar, com ênfase nas práticas que visam identificar e mitigar barreiras pedagógicas antes que estas se consolidem como problemas crônicos. O objetivo geral deste estudo é analisar as estratégias de intervenção preventiva utilizadas pela psicopedagogia institucional para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, adotou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica de natureza qualitativa, sustentada por teóricos de referência da área psicopedagógica e da psicologia cognitiva. Os resultados apontam que a intervenção preventiva — por meio da formação continuada de professores, do assessoramento na construção do projeto político-pedagógico e da mediação das relações interpessoais — reduz os índices de fracasso escolar e promove um clima institucional mais inclusivo e colaborativo. Conclui-se que a inserção do psicopedagogo na estrutura institucional é uma estratégia indispensável para ressignificar as práticas pedagógicas, transformando a escola em um espaço verdadeiramente acolhedor e facilitador do desenvolvimento integral do educando.

Palavras-chave: Psicopedagogia Institucional. Intervenção Preventiva. Processo de Ensino-Aprendizagem. Gestão Escolar. Sucesso Escolar.

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado vem mostrar como se dá o trabalho do psicopedagogo na escola, de acordo com as intervenções realizadas por ele,

dentro do contexto pedagógico e educacional. Assim, a atuação do psicopedagogo junto ao professor da sala de aula, se faz buscando o aprendizado do aluno, sem frustrações, de modo individualizado e através de intervenções precisas, que condizem com a realidade do aluno e sua capacidade de interpretar o mundo que o rodeia

Considerando o estudo psicopedagógico, em sua amplitude, este atinge seus objetivos quando, passa a compreender as características e necessidades de aprendizagem que fazem parte da vida escolar do aluno, abrindo espaço para que a escola possa utilizar de recursos que atendam às necessidades desta aprendizagem.

Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível levantar reflexões sobre a atuação deste profissional na escola, de forma a contemplar os autores citados com suas colocações sobre o assunto, como pode ser visto no desenrolar deste artigo.

INSTRUMENTOS E INTERVENÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA

Pode-se dizer que na escola, o psicopedagogo utiliza de instrumentos diferenciados, ou seja, especializados de acordo com a avaliação e as estratégias que se pretende no atendimento aos alunos de forma individual, auxiliando nas atividades escolares e aquelas que se dão fora da escola, proporcionando ao aluno o contato com suas próprias reações diante do objeto do conhecimento. Cabe ainda ao psicopedagogo dar o suporte necessário à escola, reestruturando sua atuação junto a alunos e professores, e propiciando um novo olhar em torno do processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento adquirido no espaço escolar, ou seja, encaminhando este para outros profissionais, quando necessário.

Bossa (2000), afirma que o psicopedagogo tem em mente o valor de sua profissão, que é a de transmitir conhecimentos, sendo que este tipo de atividade não é neutra, ou seja, o sujeito que necessita de ajuda e o psicopedagogo, onde a relação de afeto que se estabelece entre o

psicopedagogo e o aprendiz passa a ser necessária para o pleno desenvolvimento dentro da ação educativa. Assim, o papel do psicopedagogo é fazer com que a criança se integre novamente à vida normal, de acordo com sua especificidade.

Atualmente a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio (BOSSA, 1995, p.12).

Em se tratando do processo de ensino aprendizagem, este pode ter a contribuição da psicopedagogia, através do uso de meios e recursos que levem a estratégias de ensino diferenciadas. Desta maneira, a intervenção psicopedagógica é essencial para o elemento lúdico que se aplica na nova aprendizagem das escolas, com o objetivo de brincar, percebendo como isso ocorre nas diversas faixas etárias, contendo contribuições teóricas e conceitos que vão do histórico-cultural ao educativo, e como recurso para que se construa a identidade de cada um, de autoconhecimento e como elemento potencializador do trabalho educativo.

Podemos dizer que o nosso sujeito é a instituição, com sua complexa rede de relações". A partir dessa reflexão, podemos dizer que a instituição é um espaço físico e psíquico da aprendizagem, local e objeto de estudo da Psicopedagogia. Os procedimentos didáticos que interferem na aprendizagem devem ser analisados e discutidos, a fim de que possam ser ressignificados (BOSSA, 2000, p. 89).

Quando se fala em ensinar e aprender, é preciso ter em mente que estes são processos interligados. Não podemos pensar em um, sem estar em relação ao outro. Ainda segundo Fernandez (2001, p.29), "entre o ensinante e o aprendiz, abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender". Ensinantes são os pais, os irmãos, os tios, os avós e demais integrantes da família, como também, os professores e companheiros da escola.

Ao destacar os aspectos psicopedagógicos é possível compreender as características e necessidades de aprendizagem de cada aluno, abrindo

espaço para a escola viabilizar recursos e passar a atender às necessidades de aprendizagem. Para tanto, deve-se analisar o Projeto Político-Pedagógico e as propostas de ensino que ali se encontram, valorizando a aprendizagem. Sendo assim, o fazer psicopedagógico passa a se transformar numa ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem.

No primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados. Para tanto cria-se plano diagnóstico da realidade institucional, e elaboram-se planos de intervenção baseados nesses diagnósticos a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível o objetivo é eliminar transtornos já instalados em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 2007, p. 25)

Sendo assim, o Psicopedagogo através de todo seu conhecimento e aprofundamento em relação às dificuldades de aprendizagem, pode sugerir ações de melhorias na prática pedagógica nas escolas.

E, partindo disto, como profissional, ele conseguirá os resultados desejados não só por ele, mas por todos os envolvidos com a educação, em que se busca o pleno desenvolvimento do aluno.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

A Psicopedagogia, num todo, desempenha um papel essencial dentro do sistema de ensino, onde ela colabora para a relação professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. Assim, ela tem como uma de suas funções colaborar para que os pedagogos elaborem seus planos de ensino, metodologias e projetos que se integram na pesquisa, oportunizando a estes de qualificar, valorizar e a democratizar o ensino.

Em se tratando da escola, enquanto instituição educacional, esta pode e deve contribuir para a atuação do psicopedagogo de forma ativa, onde este possa realizar a formação de alunos que necessitam de atenção constante.

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 2007, p. 23).

É por meio da psicopedagogia que se tem uma alternativa relacionada às atividades lúdicas sendo estas condutoras do desenvolvimento mental, cognitivo e social, onde, a criança consegue, por meio da brincadeira, desenvolver habilidades vem facilitar o processo de aprendizagem, muito diferente do jogar para competir. A partir disto a brincadeira se torna algo considerável para as crianças.

A intervenção do psicopedagogo se faz por meio de atividades lúdicas, onde ele passa a descobrir as dificuldades e transtornos de aprendizagem. Sendo assim, o trabalho deste profissional perpassa os processos afetivo, social e cognitivo, favorecendo o desenvolvimento da criatividade na criança que carrega consigo estes aspectos. Assim, é preciso selecionar atividades que condizem com a dificuldade apresentada pela criança, considerando o seu nível de aprendizagem.

O psicopedagogo está preparado para auxiliar os educadores realizando atendimentos pedagógicos individualizados, contribuindo para a compreensão de problemas na sala de aula, permitindo ao professor ver alternativas de ação e ver como as demais técnicas podem intervir, bem como participando do diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem e do atendimento a um pequeno grupo de alunos (SCOZ, 1992, p. 34).

Diante do contexto de possibilidades que o psicopedagogo tende a oferecer ao trabalho desenvolvido na escola, surge também a avaliação do

aluno e também a identificação de possíveis problemas de sua aprendizagem, onde este possa ter seus potenciais valorizados e suas dificuldades amenizadas, contado com profissionais (psicólogos, fonoaudiólogo) que abracem a causa e façam valer cada aspecto do desenvolvimento do aluno como um todo.

Na sala de aula, o conhecimento em forma de cooperação, criatividade e criticidade tende a estimular a liberdade e a coragem para poder transformar, fazendo com que o sujeito passe a ser o ator principal da sua própria aprendizagem. O professor exerce, assim a sua habilidade mediando as construções de aprendizagem e de sociabilidade.

“[...] a possibilidade de analisar este processo do ponto de vista do sujeito que aprende e da instituição que ensina”. A psicopedagogia é uma área de estudo diretamente relacionada à da aprendizagem escolar, tanto no que tange a seu decurso normal quanto às dificuldades que possa apresentar. É preciso que todos os envolvidos com o processo de aprendizagem analisem a situação, e não somente o aluno, que é uma das parcelas de um todo do conhecimento em construção uma vez que às vezes poder ser apresentar mais fácil ou mais difícil para quem ensina ou aprende (SISTO, 1996, p. 9).

Nos dias de hoje, as escolas enfrentam o desafio de lidar com as dificuldades de aprendizagem juntamente com a proposta de intervenção que vem contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem dos alunos. Assim, é importante saber do Psicopedagogo Institucional, como um profissional qualificado, como ele se baseia diante da observação e da análise profunda de uma situação concreta, para que este possa identificar possíveis contratempos no processo de aprendizagem, e ao mesmo tempo promover orientações que deem ênfase à uma didática-metodológica dentro do espaço escolar conforme as características que os indivíduos apresentam.

Ao entrarmos em contato com a Psicopedagogia, percebemos, a partir das leituras e estudos, principalmente dos escritos de Alicia Fernández, que: “ser docente significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”. (FERNÁNDEZ, 2001, p.30).

No campo da psicopedagogia é possível considerar que as intervenções realizadas dentro da escola se tornam essenciais para orientar o trabalho do professor na sala, que necessita muitas vezes de apoio pedagógico para direcionar e qualificar seus conhecimentos, para posteriormente aplicá-los no dia a dia.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL

Nas Instituições, a Psicopedagogia vem atuando com muito sucesso, onde a aprendizagem passou a ter um olhar diferenciado no que diz respeito aos indivíduos ou grupos humanos que a compõem, onde se faz presente uma gama de informações assim como o desenvolvimento de experiências, que tendem a promover modificações na personalidade e na atuação em grupo, que podem ser revertidas na prática, ou seja, considerando a realidade.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las. (BOSSA, 2007, p. 24)

A intervenção deve ser vista como forma de mediação entre um profissional e outro, onde estes têm como foco o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, que pode estar apresentando dificuldade de aprendizagem ou de comportamento. Assim, durante a intervenção é o psicopedagogo que poderá avaliar qual será o procedimento adotado para poder compreender, investigar e corrigir, para obter o resultado desejado

Bossa (2000, p.13) enfatiza que:

O objeto de estudo da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas ir também a família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professora, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

A partir do momento que o processo de aprendizagem ocorre juntamente com outros conceitos importantes para o desenvolvimento do aluno, este passa a adquirir os seus conhecimentos com segurança, e constrói a própria dinâmica para aprender, favorecendo sua autoestima e apresentando rendimento acima da média e de qualidade em todas as disciplinas.

O conceito de aprendizagem com o qual trabalha a psicopedagogia remete a uma visão de homem como sujeito ativo em um processo de interação com o meio físico e social. Nesse processo interfere o seu equipamento biológico, as suas condições afetivas - emocionais e as suas condições intelectuais. A psicopedagogia entende ainda que essas condições afetivo-emocionais e intelectuais são geradas no meio familiar e sociocultural no qual nasce e vive o sujeito. Nesse sentido, o psicopedagogo lança seu olhar numa perspectiva multidimensional do sujeito aprendente constituído de natureza biológica e social, determinado pelas dimensões sócio históricas em que vive. Nessa perspectiva faz-se necessário o psicopedagogo se debruçar sobre os aspectos constituintes do aprendiz, levando em conta a instituição onde o aluno constrói o conhecimento, o conceito social onde está inserido e os fatores orgânicos que podem estar ocasionando o não aprender (BOSSA, 2007, p. 74).

É importante destacar que o psicopedagogo é um colaborador para o aprendizado do aluno ocorrer da melhor maneira possível, sem deixar de lado as reais situações pelas quais este aluno perpassa todos os dias, e que podem vir a ser fatores que contribuam para as suas dificuldades ou comportamentos fora do padrão para a aprendizagem.

Também neste aspecto é importante ressaltar que o psicopedagogo diante da dificuldade do professor com os alunos, se torna um mediador, onde

os estímulos propostos por ele, sirvam de base para o trabalho desenvolvido em sala de aula, no sentido de resgatar os valores perdidos.

CONCLUSÃO

O psicopedagogo deve ser atuante na escola, sendo que ele precisa realizar um trabalho juntamente com os profissionais que também compõem a instituição, visando o desenvolvimento das capacidades da criança, e também contribuições para que elas sejam capazes de analisar o mundo de outra maneira, interpretando e interferindo no nível de aprendizagem de cada um.

Em geral, o papel do psicopedagogo se mostra importante porque ele age no sentido de achar soluções para os problemas de conduta ou de aprendizagens, diante de técnicas especializadas, onde ele passa a orientar professores, pais e envolvidos com o aluno, a fim de informar sobre como devem proceder em cada momento, para fazer com que o tratamento se torne eficaz.

Neste sentido, a Psicopedagogia, na instituição escolar, tem sua função considerada complexa, pois possui algumas distorções sobre os conceitos da práxis, no que diz respeito às atividades desenvolvidas. E, numa ação interdisciplinar ela passa a se dedicar às áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico, onde colabora com planos educacionais e lúdicos dentro das organizações, com atuação segundo uma modalidade de caráter institucional, ou seja, loca onde se realiza o diagnóstico e se planeja propostas operacionais pertinentes à aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Nádia A. Bossa – 3, ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL, Lei nº. 9394 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Acesso em: 28 de Junho de 2016.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCOZ, J. L. (Orgs.) **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SISTO, F. F. **Contribuições do construtivismo à psicopedagogia**. In: SISTO, F. F. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

- **Mediar para educar: ações diante das práticas de bullying na Educação Infantil (Daniela Cristina de Godoy Rangel; Gustavo Henrique Barbieri Bueno; Ivana Stival; Rodolfo Faita Dias; Thalita Finisguerra Garlizoni Marques Barcellos)**

Mediar para educar: ações diante das práticas de bullying na Educação Infantil

Daniela Cristina de Godoy Rangel

Gustavo Henrique Barbieri Bueno

Ivana Stival

Rodolfo Faima Dias

Thalita Finisguerra Garlizoni Marques Barcellos

DOI: 10.5281/zenodo.22400306

RESUMO

Este artigo analisa o papel da mediação docente frente às manifestações de bullying e comportamentos agressivos na Educação Infantil, compreendendo essa etapa como um período crucial para o desenvolvimento da sociabilidade e da empatia. O objetivo do estudo é identificar e discutir as ações pedagógicas e de gestão escolar que contribuem para a prevenção e mitigação de conflitos entre crianças pequenas. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa com base em revisão bibliográfica e documental, o trabalho examina como o acolhimento, a escuta ativa e o diálogo direcionado podem transformar episódios de hostilidade em oportunidades de aprendizado social. Os resultados indicam que, embora o termo "bullying" seja frequentemente associado a etapas escolares posteriores, comportamentos de exclusão, intimidação e agressão física ou verbal já se manifestam na primeira infância e exigem intervenção imediata. Conclui-se que uma mediação assertiva, aliada à parceria contínua com as famílias e à implementação de projetos voltados à educação socioemocional, é indispensável para a construção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e promotor de uma cultura de paz.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica; Bullying; Educação Infantil; Resolução de Conflitos; Desenvolvimento Socioemocional.

INTRODUÇÃO

Iniciamos a partir da definição de bullying como sendo “um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais

fortes convertem os mais frágeis em objeto de diversão e prazer, através de ‘brincadeiras’ que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (FANTE, 2005, p. 29).

Não é um fenômeno novo dentro da escola, mas de uns tempos para cá, vem se apresentando não somente entre alunos maiores, como também entre os menores; o que tem sido sinal de preocupação para os pais e de intervenção dos profissionais da Educação Infantil.

Os alunos menores também acabam tendo a influência do meio e dos outros alunos para a construção de relações negativas que geram preconceitos, agressões e desrespeitos para com o próximo que deixam marcas ao longo da escolaridade.

Neste sentido, a reflexão ora desenvolvida tem por objetivo levantar questões relevantes a respeito do bullying fenômeno que pode vir a ocorrer desde a educação infantil.

É de conhecimento de todos que o bullying vem se tornando cada vez mais comum dentro e fora da escola e, quando se trata dos pequenos há uma necessidade urgente de se adequar práticas e atividades escolares que venham extinguir tal fenômeno.

Esse artigo busca refletir sobre o conhecimento acerca do bullying, mas especificamente sobre o bullying na Educação Infantil. Buscamos entender como pode ocorrer e de que forma a escola pode colaborar para seu combate.

As sessões a seguir mostram, com base em pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema, questões relacionadas ao bullying entre alunos da educação infantil.

BULLYING: O QUE É E QUAL MOMENTO SE INICIA

É possível que qualquer pessoa, quando criança, já possa ter se sentido constrangida ou perseguida na escola, seja por ter ganhado um apelido, ou por não estar fisicamente dentro dos padrões ideais impostos pela sociedade, ou

mesmo por apresentar um jeito específico de ser, ou até mesmo por pertencer a um nível social visto como “inferior”.

O modo como lidamos com as diferenças é um dos principais elementos para entendermos a existência do fenômeno bullying. Desse modo, pode-se dizer que o bullying é um comportamento que já existe há muito tempo, sendo uma relação prejudicial para todos os envolvidos, mas com particular ênfase para a vítima que sofre as agressões (físicas e psicológicas).

Ana Beatriz Barbosa Silva (2010, p. 111) nos ensina sobre esse fenômeno:

O bullying é um fenômeno tão antigo quanto a própria instituição denominada escola. No entanto, o tema só passou a ser objeto de estudo científico no início dos anos 70. Tudo começou na Suécia, onde grande parte da sociedade demonstrou preocupação com a violência entre estudantes e suas consequências no âmbito escolar. Em pouco tempo, a mesma onda de interesse contagiou todos os demais países escandinavos. Um exemplo que lembra essas definições é a criança negra, gordinha, surda, cega, estrangeira, ou que tem partes do corpo maiores que o padrão pré-estabelecido, como um nariz maior, uma orelha que chame mais a atenção, ou pelo fato de ser pobre. Estes passam por brincadeiras covardes, onde o mais fortes abusam dos mais fracos, uma vez que a maioria dessas pessoas é mais calada e se isola do meio social, fazendo com que sofram nas relações estabelecidas em sala de aula. Os apelidos pejorativos ferem a integridade dessas pessoas enquanto seres humanos.

Podemos entender haver também uma relação de poder mediada pela opressão dos mais “fracos” (aqueles que estão em desvantagem em termos de poder) pelos mais “fortes” (geralmente aqueles que apresentam alguma característica valorizada pelos demais).

Assim, o bullying fere a alma da vítima, o que o torna um ato de covardia que ocorre de forma repetida contra uma criança ou até mesmo adultos.

Segundo Silva (2010) a palavra bullying ainda é pouco conhecida das pessoas, em geral, sendo esta de origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil. Tem como significado qualificar comportamentos violentos que ocorrem dentro e fora do âmbito escolar. Dentre esses comportamentos encontram-se agressões (físicas e psicológicas), assédios e ações desrespeitosas, que são realizados de maneira recorrente e intencional por parte dos que agredem.

Desta forma, se faz fundamental explicar que as atitudes de um ou mais agressores contra estudantes, ou pessoas, em geral, não apresentam motivos justificáveis. Ou seja, os mais fortes acabam utilizando dos mais frágeis para se divertir e se satisfazer, com a intenção de maltratar, humilhar e colocar medo nestas pessoas.

A mesma autora alerta para o fato dessas atitudes serem sistemáticas:

Algumas atitudes podem se configurar em forma diretas ou indiretas de praticar o bullying. Porém, dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de maus-tratos; normalmente, os comportamentos desrespeitosos dos bullies costumam vir em bando. Essa versatilidade de atitudes maldosas contribui não somente para a exclusão social da vítima, como também para muitos casos de evasão escolar, e pode se expressar das mais variadas formas (SILVA, 2010, p. 22).

Identificar a ocorrência desse fenômeno nem sempre é algo fácil já que a vítima tende a não dizer que está sofrendo bullying, até mesmo por ser ameaçada.

Camargo (2009, p. 45) afirma que o “bullying é manifestado em caráter sigiloso. As agressões ocorrem de forma secreta, escondida daqueles que poderiam intermediar a situação”.

Nesse sentido a família, além dos professores, por estarem em contato mais freqüente com as vítimas devem estar atentas às mudanças de comportamentos do(a)s filho(a)s e estudantes.

Algumas observações podem ser feitas para se saber se a criança está sendo vítima de bullying. Características como, por exemplo, contusões freqüentes, perda de dinheiro com frequência, roupas rasgadas, atitude quieta e/ou retraída, agressividade, medo de sair de casa, mudança em relação à dedicação aos estudos e, até mesmo insônia.

No dicionário, a palavra bullying aparece com o significado de um conjunto de atitudes violentas, sejam elas físicas ou psicológicas, e de fundo repetitivo, que é praticado por um bully (agressor) contra vítimas que são consideradas indefesas, e que se encontram em situações vulneráveis.

Em se tratando do bullying no âmbito escolar Fante (2005, p. 28) ressalta que:

Por definição universal bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuações de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão além de danos físicos, morais e matérias, são algumas das manifestações do comportamento bullying.

O bullying é um fenômeno que tem se expandido cada vez mais que compromete o desenvolvimento de quem é agredido, devido às suas consequências psicológicas, emocionais, sociais e cognitivas que, podem ir do período de alfabetização até a faculdade. Mas também apresenta consequências sociais para os agressores como destaca Fante:

Admite-se que os que praticam o bullying têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos antissociais e/ou violentos, podendo vir a adotar, inclusive, atitudes delinquentes e criminosas (FANTE, 2002, p.81).

Dá a necessidade do acompanhamento atento realizado pelos responsáveis e/ou professores.

Os agressores possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade e, na maioria das vezes, essas características estão associadas a um perigoso poder de liderança que, em geral, é obtido ou legitimado através da força física ou de intenso assédio psicológico. O agressor pode agir sozinho ou em grupo. Quando ele está acompanhado de seus seguidores, seu poder de destruição ganha reforço exponencial, o que amplia seu território de ação e sua capacidade de produzir mais e novas vítimas (SILVA, 2010, p. 43).

Como destaca Zagury (2015), o homem é um ser social que não cresce isolado, mas sob a influência dos demais e em constante interação com eles. O papel da educação também é o de regular e configurar moralmente as gerações mais jovens, dando-lhes conteúdo moral e espiritual.

Assim, pode-se dizer que as relações sociais são inevitáveis para o ser humano. Mesmo na infância essas relações podem ser marcadas por disputas

e/ou afirmação de poder. Nesse contexto o bullying pode se manifestar de forma real. Brincadeiras e ofensas podem se confundir e, aos poucos, tomarem uma dimensão preocupante, pois prejudicial.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (BRASIL, 1998b, p. 21)

O papel da escola é importante por ser essa instituição aquela que acompanhará, durante muito tempo, a criança. Nesse sentido, o “trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais” (BRASIL, 1998b, p.11).

Toda construção social estabelecida, seja na escola ou fora dela, tende a gerar conflitos e a desenvolver certos pensamentos com relação ao outro, que nem sempre são considerados próprios para a convivência em sociedade, mas que podem vir a ser entendidos se trabalhados de forma dinâmica e diferenciada, afinal cada pessoa é única e isto por si só já a torna diferente das demais.

Como afirma Silva (2010), se pararmos para pensar, todos nós já fomos vítimas de um bully em algum momento de nossa vida. Os “valentões” não estão somente nas escolas, eles podem ser encontrados em qualquer segmento da sociedade. Os bullies juvenis também crescem e serão encontrados em versões adultas.

Daí a importância de se intervir juntos às crianças desde a fase infantil, onde elas estabelecem o primeiro contato social com os demais alunos e, partindo disso, pode-se interferir e construir perspectivas positivas, que não

levem à prática do bullying no futuro ou qualquer outra prática que seja prejudicial à sociedade.

Como procuramos demonstrar o bullying pode vir a se manifestar desde a infância, no ambiente escolar, pois nela também se encontram alunos com tendências maldosas, no sentido de machucar, maltratar e zombar de outros alunos, seja por qual motivo for. Assim, na Educação Infantil também são necessárias observações importantes neste sentido, como pode ser visto a seguir.

ASPECTOS DO BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança que morde ou empurra algum colega, tem como pressuposto mostrar que sua defesa é realizada desta maneira, mesmo porque o que está em jogo neste caso é o possível objeto desejado, pois ela não consegue expressar de forma correta o que ela quer. Diante desta situação o adulto não pode somente observar, ele deve intervir quando preciso, explicando que esta ação é errada deve mostrar o correto.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998a, p.21-22).

A observação das interações infantis sugere que são diversos os temas de oposição, os quais tendem a mudar com a idade, são exemplos: disputa por um mesmo brinquedo ou por um lugar específico, desentendimento por causa

de uma ideia ou sugestão, etc. É importante entender que esses momentos desempenham um papel importante na diferenciação e afirmação do “eu” da criança (BRASIL, 1998b).

Apesar disso, Silva (2010, p. 13) afirma que nem todas as brincadeiras são puras e inocentes:

As brincadeiras acontecem de forma natural e espontânea entre os alunos. Eles brincam, 'Zoam', colocam apelidos uns nos outros, tiram 'sarros' dos demais e de si mesmo, dão muitas risadas e se divertem. No entanto, quando as 'brincadeiras' são realizadas repletas de 'segundas intenções' e de perversidade, elas se tornam verdadeiros atos de violência que ultrapassam os limites suportáveis de qualquer um.

É na infância, com mais ou menos três anos de idade, que a criança passa a apresentar um vocabulário mais desenvolvido, onde começa a descobrir o prazer em brincar e em se comunicar com as outras crianças. É nesta hora que aparece o egocentrismo, fazendo com que desapareça e a socialização passa a ser iniciada com mais segurança. Já aos quatro, cinco e seis anos podem ser notados comportamentos de discriminação e, que podem ser realizados de maneira repetida.

A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas (BRASIL, 1998b, p.11).

Como a brincadeira se faz muito presente na Educação Infantil, é possível perceber manifestações voltadas para o bullying durante estas atividades, já que as crianças reproduzem aquilo que veem e que sentem.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998a, p.27).

Nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, é preciso que os professores fiquem atentos aos alunos, quando estiverem realizando atividades ao ar livre e fora da sala de aula para ter certeza de que nenhuma

criança está sendo excluída ou humilhada. Caso os professores ou a direção da escola passe a observar algum aluno que esteja praticando ações ofensivas ou preconceituosas será preciso chamá-lo para conversar além de comunicar seus responsáveis.

Ainda segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Camargo (2009) afirma que a criança somente a partir de cinco anos poderá ser capaz de colocar apelidos, xingar, humilhar com intenção, pois é a partir dessa fase que elas começam a compreender determinadas situações e se socializar, passando a distinguir o certo do errado, e o bom do ruim.

Assim, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b), o ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, ao conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes da sua.

Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos.

A criança que, desde cedo, tem contato com outras é sabidamente mais sociável, menos egocêntrica e mais tolerante. Viver em grupo é altamente positivo. O ser humano é gregário por natureza e – especialmente a criança – adora conviver e se relacionar com gente do seu tamanho (ZAGURY, 2015, p. 33).

Essa ideia de estar junto com os outros é muito importante, mas precisa ser acompanhada, pelo professor no dia a dia na Educação Infantil, já que, como já foi dito, os pequenos também podem desenvolver estruturas cognitivas

que são representadas por meio de ações que não condizem com a fantasia e à imaginação das crianças.

Segundo Silva (2010), cada um de nós possui uma personalidade, e são os traços dela que definem, em grande parte, nossos interesses, gostos, nossas aversões, reações perante os acontecimentos da vida e, sobretudo, o modo como nos relacionamos com as demais pessoas.

É preciso estar atento para evitar que a rotina da Educação Infantil se torne um espaço para que alunos perversos prejudiquem o desenvolvimento de outras crianças, que muitas vezes, nem têm certeza do que estão aprendendo e por isso acabam por repetirem gestos e comportamentos. Uma estratégia recomendável é desenvolver o aprendizado em grupo.

A criação de um clima favorável para o trabalho em grupo possibilita ricos intercâmbios comunicativos de enorme valor social e educativo. Para que a interação grupal cumpra seu papel, é preciso que as crianças aprendam a trabalhar juntas. Para que desenvolvam essa capacidade, é necessário um trabalho intencional e sistemático do professor para organizar as situações de interação considerando a heterogeneidade dos conhecimentos das crianças. Além disso, é importante que o professor escolha as crianças que possam se informar mutuamente, favoreça os intercâmbios (BRASIL, 1998c, p. 149).

Sendo assim, é parte do ensino em Educação Infantil considerar as particularidades e cada aluno. A intervenção intencional do(a) educador(a) no sentido de construir grupos a partir da diversidade pode contribuir para desenvolver a capacidade de lidar com as diferenças de maneira positiva. Ação que pode, ainda, desconstruir situações propícias para o início de ações voltadas para o bullying, mas que com a devida intervenção não tendem a ir tão longe.

Como afirma Silva (2010, p. 65):

Pais e professores não podem esquecer que, no grupo de colegas e amigos de seus filhos e alunos, existem fortes 'rivals' que podem influenciar, de forma positiva ou negativa, toda a sua estrutura emocional. Por essa razão, é preciso ter flexibilidade e humildade para aprender o 'funcionamento' desses grupos de indivíduos: como pensam, que linguagem utiliza, que roupas vestem, que músicas ouvem e que ideologias fazem suas cabeças. Somente assim

poderemos interferir, objetivamente, nessa engrenagem tão sólida e influente que rege o comportamento de muitas crianças.

Mesmo que a influência de determinados alunos comece de maneira sutil na Educação Infantil, esta precisa ser observada a fundo para que este tipo de ação não se estenda durante o ano letivo e, principalmente com crianças que acabaram de chegar, que vieram da creche por exemplo, e que pelo mínimo de discernimento que possuem sabem que podem exercer esse papel de dominar o espaço, junto a outros alunos. É nessa hora que a criatividade do professor precisa ser afluída e ele de estratégias infantis que venham a resgatar estes alunos.

No que diz respeito ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c), enquanto documento orientador da Educação Infantil, destaca-se o pensamento como uma das características fundamentais do desenvolvimento infantil nessa etapa. A criança tende a selecionar determinados elementos presentes em cada situação e, a partir deles, elaborar formas próprias de compreender e interpretar a realidade. As hipóteses formuladas pelas crianças e as estratégias utilizadas para solucionar problemas revelam uma organização particular do pensamento, na qual associações e relações são construídas de maneira subjetiva, influenciadas pelas experiências, percepções e aspectos afetivos.

Pautados em todas estas concepções de construção, de conhecimento e de socialização é que professores, pais e orientadores podem evitar situações que determinem o bullying com agente transformador negativo, dentro da Instituição de Educação Infantil, que no caso é a escola, e que pode vir a ter o seu papel valorizado neste processo, como se pode encontrar na sessão seguinte.

A INTERVENÇÃO DA ESCOLA DIANTE DO BULLYING

Para a maioria das pessoas a escola é o local onde passamos a maior parte do tempo e da vida. É nela que se forma também o cidadão, onde se

aprende, se ensina e onde se vivencia as diversidades. Por isso é uma instituição que deve ensinar e dar destaque para o respeito entre as “diferenças”, incentivando a construção de um ambiente onde não haja discriminação e violência, e que seja um lugar democrático e aberto às discussões.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998a, p.47).

A escola enquanto espaço transformador da sociedade, também tem o seu papel, no que diz respeito à não entrada do bullying nesta, promovendo através de seu corpo docente e funcionários a busca por um espaço sem discriminação ou retaliação de alunos, estejam estes fora dos padrões normais que a sociedade impõe ou não. Afinal, todos têm direito ao estudo de forma clara e participativa.

Os alunos vitimados podem sofrer por muito tempo no ambiente escolar, sem que os educadores, funcionários, pais e comunidades percebam o que está acontecendo. Portanto a escola deve ter consciência de que este fenômeno existe e que devem ser tomadas medidas urgentes, para evitar e tratar essas manifestações, as quais são também responsáveis pelo comportamento agressivo existente entre os alunos (FANTE, 2005, p. 190).

É fundamental que a comunidade escolar entenda as diferentes formas de manifestação do bullying. Assim poderão identificar e agir quando este for identificado.

As consequências do bullying podem gerar traumas que abalam até a estrutura da família, bem como os aspectos psicológicos destas que podem fazer com que a criança nunca supere e se torne, no futuro, um adulto vitimado e revoltado.

A vítima de bullying na infância pode crescer e levar para sua vida adulta a insegurança, a baixa autoestima os sentimentos negativos e a ansiedade.

Muitas crianças de acordo com seus aspectos físicos e desempenho recebem apelidos, tais como: gordinho, vara pau, zarolho, burro, chato, neguinho, etc. Assim, é papel do professor identificar e trabalhar nestes casos, combatendo, desde cedo, apelidos e brincadeiras ofensivas. Para tanto o professor deve criar regras, juntamente com os alunos, e trabalhar valores morais e éticos.

As instituições educativas têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes. Isso significa dizer que os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional (BRASIL, 1998a, p. 51).

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa”, Paulo Freire (2008), afirma que para se ensinar é preciso ter humildade e saber escutar. Para isso, o educador deve demonstrar para seus alunos que é responsável e está disposto a mudanças, aceitando as diferenças, dando ao aluno um exemplo a ser seguido e transmitindo confiança, demonstrando que é amigo e que irá ajudá-lo e ouvi-lo, garantindo ao aluno que ele é importante e considerado.

Pereira (2002, p. 26) citando as pesquisas de Olweus (1978), menciona que as crianças vítimas de bullying possuem dificuldades para se autodefenderem e que, normalmente, são ansiosas, têm medo e falta de confiança, e ainda, na maioria das vezes, se isolam por não conseguirem se socializar. Como se observou nas pesquisas, estas são, geralmente, as características das pessoas que sofrem o bullying.

Infelizmente muitas escolas, principalmente de Educação Infantil, ainda acreditam que o bullying faz parte das brincadeiras que acontecem todos os dias no ambiente escolar, quando na verdade estas brincadeiras de fato ocorrem quando todos os sujeitos estão envolvidos nela e estão inseridos e se divertindo; o que não ocorre a partir do momento em que uma única criança se sinta incomodada ou deseje parar de brincar, pois se o que a incomoda passa a se repetir por várias vezes, isto deixa de ser uma brincadeira e torna-se um ato de bullying.

Os educadores e todos aqueles envolvidos nas instituições de ensino precisam se comprometerem e estarem capacitados para que, juntos possam proporcionar um ambiente escolar livre do bullying (FANTE, 2005).

Assim, para combater e prevenir o bullying os professores devem conhecer o fenômeno, suas características e consequências e se comprometerem em agir frente ao fenômeno. Camargo (2009) foca na importância de garantir meios para se combater este tipo de violência, que se confunde com ações do dia a dia nas escolas, o que não permite a visualização do bullying como uma ação maléfica.

Segundo Camargo (2009, p. 26):

Nem todas as brigas são consideradas bullying. Observar as características das agressões torna-se um importante meio para não banalizarmos o termo. Lembrando que para ser bullying, a agressão deve acontecer de forma repetida, intencional e sem motivação e entre pares.

Daí a importância da escola formar e informar seus membros para que estes possam lidar com situações constrangedoras que vão surgir no cotidiano, tanto da sala de aula como fora dela e, partindo disso possam intervir juntamente com a família, sobre este fato.

FALAR DA LEI 13.185/15 que institui o programa de combate à intimidação sistemática bullying.

CONCLUSÃO

O bullying é, antes de tudo, uma forma específica de violência. Sendo assim, deve ser identificado, reconhecido e tratado como um problema social complexo e de reponsabilidade de todos. Nesse sentido, a escola pode e deve representar um papel fundamental na redução deste fenômeno, por meio de programas preventivos e ações combativas nos casos já instalados. Para isso, é necessário que a instituição escolar atue em parceria com as famílias dos alunos e com todos os setores da sociedade que lutam pela redução da violência em nosso dia a dia.

Concluindo pode-se dizer que a prática do bullying hoje, felizmente, é entendida como negativa e considerada inaceitável numa sociedade civilizada, pois este tem sido visto como um ato covarde, sendo que é sempre o mais forte e valentão que faz o mais fraco sofrer, deixando marcas e prejudicando a vida dele para sempre.

Em se tratando da Educação Infantil essa prática, tem se tornado cada vez mais comum, onde os fatores que rodeiam a criança que pratica bullying são os mais diversos e, entre os mais comuns, estão a falta de afetividade por parte da família e a baixa autoestima.

O fenômeno bullying não pode ser comparado com as brincadeiras realizadas no contexto da Educação infantil, pois estas possuem características que agregam melhorias para o desenvolvimento na criança e, não ao contrário. Desta maneira, a sociedade como um todo e as escolas devem trabalhar juntas para prevenir essa prática, e proporcionar uma aprendizagem saudável aos alunos pequenos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, vol. 1, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, vol. 2, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 1998c.

CAMARGO, C. G. **'Brincadeiras' que fazem chorar!** Introdução ao Fenômeno Bullying. 2ª Edição. São Paulo: All Print Editora, 2010.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** São Paulo: Verus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. Ed. São Paulo: Paz e terra, 2008.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.** Lisboa: Dinalivro. 2002.

REVISTA NOVA ESCOLA. **O que é bullying?** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/bullying-escola-494973.shtml>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying:** mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

ZAGURY, Tânia. **Escola sem conflito: parceria com os pais.** 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

- Ouvindo minha própria voz: o sussurrofone como recurso pedagógico para o desenvolvimento da leitura e da consciência fonológica (Ana Paula da Fonseca Silva; Aparecida Damazio de Oliveira; Kézia dos Santos)

Ouvindo minha própria voz: o sussurrofone como recurso pedagógico para o desenvolvimento da leitura e da consciência fonológica

Ana Paula da Fonseca Silva

Aparecida Damazio de Oliveira

Kézia dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.22428944

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida por meio do projeto “Ouvindo Minha Própria Voz”, realizado com estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e com alunos da Sala de Recomposição da Aprendizagem da EMEB Professora Alcídia Divanir Simões Sales Pavan, localizada no município de Sinop-MT. O projeto teve como objetivo promover o desenvolvimento da consciência fonológica, da oralidade, da leitura fluente, da compreensão textual e da autonomia leitora, utilizando o Sussurrofone e o Alfabeto das Onomatopeias como recursos pedagógicos. A proposta surgiu a partir da observação de dificuldades apresentadas por estudantes no processo de alfabetização e no desenvolvimento da leitura, especialmente quanto à percepção dos sons da fala, à relação entre fonemas e grafemas, à fluência e à insegurança para realizar leituras oralmente. A metodologia adotada possui abordagem qualitativa, fundamentada na observação do cotidiano escolar, na intervenção pedagógica e no acompanhamento contínuo dos estudantes. Foram desenvolvidas atividades de leitura individual e coletiva, jogos fonológicos, identificação de sons, formação e segmentação de palavras, rimas, aliterações, leitura compartilhada, reconto, dramatização e produção oral e escrita. O uso do Sussurrofone possibilitou aos estudantes ouvir a própria voz durante a leitura, favorecendo a percepção sonora, a autocorreção e a confiança. As experiências realizadas indicaram maior participação, interesse e envolvimento dos alunos nas atividades de leitura, evidenciando o potencial de recursos lúdicos e acessíveis para favorecer práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência fonológica. Leitura. Sussurrofone. Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma etapa essencial da escolarização, pois possibilita ao estudante apropriar-se do sistema de escrita e ampliar suas

possibilidades de participação nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Entretanto, o processo de aprendizagem não acontece de maneira uniforme entre os estudantes, sendo necessário considerar diferentes ritmos, necessidades e formas de aprender.

No cotidiano escolar, especialmente no contexto da recomposição das aprendizagens, são observadas dificuldades relacionadas à leitura, à compreensão textual, à consciência fonológica e à fluência leitora. Alguns estudantes apresentam resistência ou insegurança diante de situações de leitura oral, principalmente quando precisam ler diante dos colegas. Essas dificuldades podem interferir na participação e no desenvolvimento da autonomia leitora.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de desenvolver, no processo de alfabetização, conhecimentos relacionados às relações entre os sons da fala e as letras da escrita. O documento ressalta que a apropriação do sistema de escrita alfabética envolve o desenvolvimento da consciência fonológica e das relações grafofônicas (BRASIL, 2018).

Diante dessa realidade, o projeto “Ouvindo Minha Própria Voz” foi elaborado como uma proposta pedagógica destinada a utilizar recursos simples e lúdicos para auxiliar os estudantes em seu processo de aprendizagem. O Sussurrofone foi escolhido por possibilitar que o aluno escute a própria voz enquanto realiza a leitura, criando uma experiência de escuta individual que pode favorecer a percepção dos sons, da pronúncia, do ritmo e da entonação.

Como recurso complementar, foi utilizado o Alfabeto das Onomatopeias, possibilitando explorar sons presentes no cotidiano, relacionando imagens, sons, letras e palavras. Dessa forma, as atividades foram planejadas para favorecer a aprendizagem por meio de experiências que envolvem escuta, fala, leitura, escrita e interação.

O projeto foi desenvolvido tanto na Sala Regular quanto na Sala de Recomposição da Aprendizagem, buscando respeitar as especificidades dos estudantes e proporcionar diferentes oportunidades de participação.

O objetivo deste artigo é apresentar a experiência desenvolvida por meio do projeto “Ouvindo Minha Própria Voz”, analisando as contribuições do uso do

Sussurrofone e do Alfabeto das Onomatopeias para o desenvolvimento da consciência fonológica, da leitura, da oralidade, da autonomia e da confiança dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Alfabetização e consciência fonológica

A alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de conhecimentos que permitem ao estudante compreender as relações estabelecidas entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Nesse processo, a consciência fonológica assume papel relevante, uma vez que permite ao estudante perceber e manipular diferentes unidades sonoras da língua, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.

A BNCC destaca que o processo de alfabetização envolve a compreensão das relações entre fonemas e grafemas, bem como a percepção dos sons da fala e sua organização em segmentos sonoros maiores, como sílabas e palavras (BRASIL, 2018).

As atividades desenvolvidas no projeto foram organizadas considerando essa perspectiva. A exploração de sons, rimas, aliterações, segmentação silábica e associação entre sons e letras foi utilizada como estratégia para ampliar a percepção dos estudantes sobre a estrutura sonora das palavras.

Soares (2003) compreende alfabetização e letramento como processos que precisam estar articulados. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever não significa apenas dominar o código escrito, mas também participar de práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, as atividades propostas buscaram ultrapassar o exercício mecânico da leitura, utilizando textos, histórias, parlendas, poemas, brincadeiras e situações de comunicação significativas.

2.2 A leitura como prática de aprendizagem

A leitura constitui uma prática fundamental para o desenvolvimento escolar e social dos estudantes. Entretanto, para que o aluno desenvolva autonomia leitora, é necessário que tenha contato frequente com diferentes textos e situações de leitura.

O trabalho com leitura precisa considerar aspectos como fluência, compreensão, entonação e construção de sentidos. Dessa forma, as práticas de leitura realizadas no projeto foram organizadas de maneira progressiva, considerando o nível de aprendizagem dos estudantes.

O Sussurrofone foi utilizado como recurso de mediação. Ao realizar a leitura e ouvir sua própria voz, o estudante pode perceber aspectos de sua produção oral e realizar novas tentativas.

Esse processo favorece uma postura mais ativa diante da aprendizagem, pois o aluno passa a participar da identificação e correção de suas próprias dificuldades.

2.3 Educação inclusiva e diferentes formas de aprender

A educação inclusiva pressupõe a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos estudantes e possibilitem sua participação no processo educativo.

Nesse contexto, a utilização de diferentes recursos e estratégias pode contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem. O professor, enquanto mediador, precisa observar as necessidades dos alunos e organizar situações que favoreçam sua participação.

Vygotsky (1998) destaca a importância das interações sociais e da mediação no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A aprendizagem, nessa perspectiva, não ocorre de maneira isolada, mas é construída nas relações estabelecidas entre o sujeito, o outro e o ambiente.

O projeto “Ouvindo Minha Própria Voz” aproxima-se dessa concepção ao propor situações nas quais os estudantes podem aprender por meio da interação, da experimentação, da escuta e da colaboração.

A utilização do Sussurrofone também permite diminuir a exposição do estudante durante algumas atividades de leitura, criando uma possibilidade de participação que pode ser especialmente relevante para alunos que apresentam insegurança ou receio de errar.

3 METODOLOGIA

O projeto “Ouvindo Minha Própria Voz” foi desenvolvido na EMEB Professora Alcídia Divanir Simões Sales Pavan, localizada no município de Sinop-MT, envolvendo estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e alunos atendidos na Sala de Recomposição da Aprendizagem.

A proposta foi desenvolvida durante os quatro bimestres letivos, articulando principalmente as áreas de Língua Portuguesa e Arte.

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da observação do cotidiano escolar, identificação das necessidades de aprendizagem, planejamento das intervenções pedagógicas, realização das atividades e acompanhamento dos avanços apresentados pelos estudantes.

O principal recurso utilizado foi o Sussurrofone, confeccionado para possibilitar que o estudante escutasse sua própria voz durante as práticas de leitura. O recurso foi utilizado em atividades individuais, coletivas e em pequenos grupos.

Também foi utilizado o Alfabeto das Onomatopeias, elaborado como recurso para exploração dos sons e sua relação com letras, imagens e palavras.

As atividades foram organizadas de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes.

Foram desenvolvidas propostas envolvendo:

- identificação de sons;
- relação entre fonemas e grafemas;
- identificação de sons iniciais, mediais e finais;
- segmentação silábica;
- formação de palavras;

- rimas;
- aliterações;
- jogos fonológicos;
- leitura de palavras;
- leitura de frases;
- leitura de pequenos textos;
- leitura compartilhada;
- leitura dramatizada;
- reconto oral;
- interpretação textual;
- produção oral;
- produção escrita.

Na Sala de Recomposição da Aprendizagem, as atividades foram adaptadas e realizadas de maneira mais individualizada, considerando as dificuldades específicas de cada estudante.

Foram utilizadas estratégias como leitura guiada, repetição, atividades de curta duração, manipulação de letras e sílabas, escuta da própria leitura e autocorreção.

A avaliação ocorreu de maneira contínua, considerando os avanços individuais apresentados pelos estudantes ao longo do desenvolvimento do projeto.

4 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto foi desenvolvido a partir da proposta denominada “Missão dos Sons e das Palavras”, organizada em etapas progressivas.

4.1 Primeira etapa: descobrindo sons e letras

Na primeira etapa, os estudantes foram apresentados ao Alfabeto das Onomatopeias.

Foram utilizadas imagens de animais, objetos e situações que produzem sons conhecidos pelas crianças. Os estudantes eram convidados a identificar os sons, reproduzi-los oralmente e relacioná-los às letras correspondentes.

Por exemplo, foram exploradas palavras como “miau”, “bum”, “piu-piu” e “tic-tac”.

A atividade permitiu trabalhar escuta, oralidade, identificação de sons e relação entre linguagem oral e escrita.

4.2 Segunda etapa: brincando com as sílabas

Na segunda etapa, foram desenvolvidas atividades voltadas à percepção da estrutura das palavras.

Os estudantes participaram de jogos de formação de palavras, separação silábica, bingo fonológico, dominó de sílabas, caça-rimas e atividades de identificação de aliterações.

Essas propostas foram realizadas de maneira lúdica, possibilitando que os estudantes manipulassem sons, sílabas e letras.

4.3 Terceira etapa: minha voz lê

A terceira etapa concentrou-se na leitura.

Os estudantes utilizaram o Sussurrofone para realizar leituras de palavras, frases e pequenos textos.

Durante as atividades, foram trabalhados ritmo, fluência, pronúncia, pausas e entonação.

Um dos objetivos foi possibilitar que os próprios estudantes percebessem sua leitura e realizassem novas tentativas quando identificassem alguma dificuldade.

4.4 Quarta etapa: contando e recontando

Na última etapa, foram desenvolvidas atividades de reconto, dramatização e produção oral.

Após a leitura de histórias, os estudantes eram convidados a recontar os acontecimentos, identificar personagens, ambientes e acontecimentos principais.

Também foram realizadas dramatizações simples, utilizando diferentes formas de expressão corporal e oral.

Essa etapa possibilitou integrar leitura, oralidade, criatividade e interação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação realizada durante o desenvolvimento do projeto permitiu identificar mudanças positivas na participação dos estudantes nas atividades propostas.

Inicialmente, alguns alunos apresentavam resistência ou insegurança em situações de leitura oral. Com a utilização do Sussurrofone, observou-se maior curiosidade e disposição para participar das atividades.

O recurso tornou a leitura mais atrativa e possibilitou que os estudantes tivessem uma experiência diferenciada com sua própria voz.

Também foram observados avanços relacionados à percepção sonora das palavras. As atividades com o Alfabeto das Onomatopeias possibilitaram explorar sons de maneira concreta e divertida, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica.

Outro aspecto observado foi a possibilidade de autocorreção. Ao ouvir a própria voz, os estudantes conseguiam perceber algumas dificuldades e repetir a leitura, buscando melhorar sua produção.

Na Sala de Recomposição da Aprendizagem, o uso do recurso mostrou-se relevante por possibilitar atividades individualizadas e adequadas ao nível de cada aluno.

A participação dos estudantes também foi favorecida pelas características lúdicas das propostas. Os jogos, as onomatopeias, as histórias

e as dramatizações contribuíram para tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico.

Embora os resultados observados sejam predominantemente qualitativos, os registros realizados durante as atividades indicaram maior envolvimento dos estudantes e maior disposição para participar das práticas de leitura.

Esses resultados reforçam a importância de utilizar estratégias diversificadas no processo de alfabetização, especialmente em contextos nos quais os estudantes apresentam diferentes níveis de aprendizagem.

6 CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A proposta desenvolvida apresenta contribuições para a educação inclusiva ao considerar que os estudantes possuem diferentes ritmos, necessidades e formas de aprender.

O projeto não utilizou uma única estratégia para todos os alunos. As atividades foram adaptadas de acordo com o nível de desenvolvimento e as necessidades observadas.

Na Sala Regular, foram realizadas atividades coletivas, em duplas e individuais. Na Sala de Recomposição da Aprendizagem, foram priorizadas intervenções mais direcionadas e individualizadas.

O Sussurrofone também possibilitou uma forma menos intimidatória de realizar a leitura. O estudante podia ouvir sua voz diretamente, sem depender exclusivamente da exposição diante do grupo.

Essa característica favoreceu um ambiente de maior segurança para a realização das atividades.

A proposta também valorizou o erro como parte do processo de aprendizagem. Em vez de considerar o erro como fracasso, as atividades possibilitaram que o estudante realizasse novas tentativas.

Dessa forma, o projeto contribuiu para desenvolver não apenas habilidades linguísticas, mas também aspectos relacionados à autonomia, participação e confiança.

7 AVALIAÇÃO

A avaliação foi realizada de maneira contínua, diagnóstica e formativa.

Foram considerados os seguintes aspectos:

- a) participação nas atividades;
- b) reconhecimento de letras e sons;
- c) desenvolvimento da consciência fonológica;
- d) capacidade de identificar e manipular sílabas e sons;
- e) leitura de palavras e frases;
- f) fluência leitora;
- g) compreensão textual;
- h) oralidade;
- i) capacidade de reconto;
- j) autonomia;
- k) interesse e envolvimento;
- l) segurança durante as práticas de leitura.

Os registros realizados pelo professor foram utilizados para acompanhar o desenvolvimento individual dos estudantes e planejar novas intervenções pedagógicas.

A avaliação, portanto, não esteve centrada apenas no produto final, mas no percurso de aprendizagem de cada estudante.

8 CULMINÂNCIA

Como culminância do projeto, foi organizada a “Mostra da Leitura e dos Sons”, integrando os estudantes da Sala Regular e da Sala de Recomposição da Aprendizagem.

A mostra foi organizada em diferentes momentos.

Na estação “Escute Minha Voz”, os estudantes realizaram leituras utilizando o Sussurrofone.

Na estação “Sons que Falam”, foram apresentadas atividades envolvendo o Alfabeto das Onomatopeias, associação entre sons e letras e dramatizações sonoras.

Também foram realizados jogos como bingo dos sons, caça-rimas, trilha silábica e formação de palavras.

No “Cantinho do Reconto”, os estudantes apresentaram histórias utilizando fantoches, ilustrações e dramatizações.

Também foram expostos registros das atividades realizadas ao longo do projeto, permitindo visualizar o processo de desenvolvimento dos estudantes.

A culminância teve como finalidade valorizar os avanços individuais e coletivos, possibilitando aos alunos compartilhar suas aprendizagens.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Ouvindo Minha Própria Voz” possibilitou uma experiência pedagógica significativa no trabalho com alfabetização, leitura e consciência fonológica.

A utilização do Sussurrofone mostrou-se uma estratégia simples, acessível e lúdica para favorecer a escuta da própria voz durante a leitura. A possibilidade de ouvir a própria produção oral contribuiu para momentos de percepção, repetição e autocorreção.

O Alfabeto das Onomatopeias também ampliou as possibilidades de exploração dos sons, aproximando os estudantes de atividades de consciência fonológica de maneira divertida e contextualizada.

Durante o desenvolvimento do projeto, foram observados maior interesse, participação e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. Também foram percebidos avanços na disposição para realizar leituras oralmente e na autonomia durante algumas situações de aprendizagem.

No contexto da Sala de Recomposição da Aprendizagem, o projeto possibilitou a realização de intervenções diferenciadas, respeitando os ritmos e as necessidades individuais.

A experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e ofereçam diferentes caminhos para que os estudantes aprendam.

Conclui-se que o Sussurfone, associado a estratégias de consciência fonológica e leitura, pode constituir um recurso pedagógico relevante para tornar as práticas de alfabetização mais participativas, acolhedoras e significativas.

Mais do que ouvir a própria voz, o estudante é incentivado a reconhecer que sua voz tem lugar no processo de aprendizagem. Nesse sentido, “ouvir a própria voz” representa também uma possibilidade de fortalecer a confiança, a autonomia e o sentimento de pertencimento no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

- Projeto de leitura: “Leitura no Lar” (Aparecida Damazio de Oliveira; Ana Paula da Fonseca Silva)

Projeto de leitura: “Leitura no Lar”

Aparecida Damazio de Oliveira

Ana Paula da Fonseca Silva

DOI: 10.5281/zenodo.22665633

O respectivo projeto será desenvolvido com as turmas dos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, do Ensino Fundamental, aplicado aos Alunos da Escola Municipal de Educação básica, professora Alcídia Divanir Simões Sales Pavan.

PÚBLICO-ALVO: alunos das Turmas do 1º ao 5º, do Ensino Fundamental.

ÁREA DO CONHECIMENTO

Alfabetização, Leitura Literária e Arte.

Habilidades da BNCC

- **(EF35LP21)** Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores. Formação do leitor literário / Leitura multissemiótica.
- **(EF35LP22)** Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, quando houver, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. Apreciação estética / Estilo.

- **(EF35LP29)** Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e ponto de vista, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa. Discurso direto e indireto.
- **(EF15AR04RS12)** Pesquisar, identificar e praticar diferentes formas de expressão bi e tridimensionais (desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, modelagem, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeo etc.), valorizando o uso sustentável dos materiais.
- **(EF15AR05)** Experimentar a criação em artes visuais.
- **(EF03CI04)** Identificar características do modo de vida dos animais mais comuns no ambiente próximo.
 - **(EF03CI04RS-1)** Observar animais presentes no cotidiano local.
 - **(EF03CI04RS-2)** Identificar animais encontrados no cotidiano.
 - **(EF03CI04RS-3)** Descrever características dos animais da vivência dos alunos e seus modos de vida.
 - **(EF03CI04RS-4)** Classificar os animais quanto à alimentação (carnívoros, herbívoros, onívoros).

PROBLEMÁTICA

Parte-se do pressuposto de que, para ser alfabetizado, o aluno precisa dominar as demandas básicas de leitura e escrita. Para contribuir nesse processo tão importante na formação do leitor, em parceria entre família e escola. O intuito principal deste projeto é promover o letramento e desenvolver leitores motivados e apaixonados pela prática da leitura, especialmente pelo hábito de ouvir e contar histórias.

Atualmente, é imprescindível que o aluno seja capaz de compreender e utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental ao proporcionar o contato sistemático com os livros e a literatura. Quando escola e família atuam juntas, o processo de letramento se fortalece, possibilitando a formação de leitores críticos, autônomos e envolvidos emocionalmente com a leitura.

JUSTIFICATIVA

As habilidades de leitura são fundamentais para o desenvolvimento de diversas competências previstas na **BNCC-MT**, uma vez que o hábito da leitura promove maior capacidade de interpretação, empatia e autonomia.

O projeto **“Leitura no lar”** surgiu da necessidade de incentivar, tanto nos alunos quanto em suas famílias, o gosto pela leitura e, principalmente, pela prática da contação de histórias, reconhecendo a família como parte essencial no processo de aprendizagem. Ao compartilhar momentos de leitura, pais e filhos fortalecem vínculos afetivos, vivenciando experiências significativas e construindo memórias positivas relacionadas ao ato de ler.

A contação de histórias estimula a criatividade, a imaginação e amplia as formas de expressão oral, corporal e artística das crianças. Além disso, favorece o desenvolvimento da escrita, o enriquecimento do vocabulário e a oralidade, sendo uma prática utilizada há séculos para transmitir cultura, valores, tradições e costumes.

As crianças associam as histórias ouvidas e lidas às situações de seu cotidiano, o que contribui para o desenvolvimento emocional e social. A leitura também estimula a memória, a sensibilidade e a capacidade de lidar com sentimentos e emoções.

Segundo **Lippi e Fink (2012, p. 27-28)**, a prática da contação de histórias constitui o primeiro passo para a formação do leitor crítico, capaz de compreender e interpretar o mundo à sua volta”.

Ferreiro e Teberosky (1987) destacam que a leitura é uma prática social que se constrói na interação entre sujeitos e contextos significativos. Assim, o projeto busca transformar a leitura em uma experiência prazerosa, afetiva e formativa.

DURAÇÃO: 32 semanas.

OBJETIVO GERAL

Criar condições para que os alunos **desenvolvam o gosto pela leitura e pela contação de histórias**, expressando suas emoções, ideias e sentimentos por meio da fala, dos gestos, da escrita e das manifestações artísticas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver a autonomia do aluno;
 - Envolver família e escola nas práticas de leitura;
 - Possibilitar o acesso a diferentes livros e gêneros literários;
 - Desenvolver a oralidade , expressão verbal e escrita;
 - Ampliar o vocabulário;
 - Despertar o interesse e o gosto pela leitura;
 - Promover a aproximação entre estudante, escola e família;
 - Estimular as expressões corporais por meio da interpretação textual e dramatizações.
- Incentivar o hábito diário da leitura.
 - Estimular a imaginação e a criatividade.
 - Promover a interpretação crítica de textos.
 - Valorizar diferentes gêneros textuais.
 - Melhorar a compreensão leitora

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologia

O projeto será desenvolvido de forma integrada entre a escola e o ambiente familiar, com o objetivo de incentivar a leitura, estimular a imaginação e fortalecer o vínculo entre o aluno e sua família.

Inicialmente, em sala de aula, o professor apresentará o projeto aos alunos, explicando de maneira clara e acessível como ele será desenvolvido, a dinâmica de utilização da maleta literária e a importância da participação dos pais ou responsáveis. Os alunos receberão orientações quanto aos cuidados e à responsabilidade com o livro e o caderno de registros, visando à preservação do material e ao comprometimento com a proposta.

Semanalmente, um aluno, levará para casa a maleta literária, contendo um livro e um caderno de registros. No ambiente familiar, os pais ou responsáveis dos alunos do 1º, 2º e 3º anos realizarão a leitura da história para a criança, proporcionando um momento de escuta, diálogo e interação. Já os alunos do 4º e 5º anos serão incentivados a realizar a leitura para seus familiares, promovendo a autonomia leitora. Durante ou após a leitura, os familiares poderão dialogar com o aluno sobre a história, os personagens, os cenários e os acontecimentos, estimulando a oralidade, a imaginação e a compreensão textual.

Os alunos realizarão registros referentes aos livros lidos, incluindo relatos, resumos e ilustrações, de acordo com sua faixa etária e nível de desenvolvimento. Aqueles que ainda não dominam a escrita registrarão sua experiência por meio de desenhos, representando a parte da história de que mais gostaram. Os alunos em processo de alfabetização poderão complementar o registro com palavras, frases simples ou pequenos relatos, respeitando-se o desenvolvimento individual de cada estudante.

Em sala de aula, o professor acolherá os alunos após a vivência da leitura no ambiente familiar, promovendo momentos de socialização das experiências. As crianças poderão compartilhar oralmente suas impressões sobre a história, apresentar seus registros e relatar o momento de leitura realizado com a família.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, será organizada uma **exposição pedagógica** com os materiais produzidos pelos alunos, como

cadernos de registros, desenhos, resumos, ilustrações e outros trabalhos relacionados às leituras realizadas. Esse espaço permitirá que os familiares conheçam e valorizem o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Como atividade complementar, poderão ser realizadas **leituras compartilhadas, dramatizações curtas** de trechos das histórias e **rodas de conversa**, com a participação dos alunos e de seus familiares, fortalecendo o vínculo entre escola, leitura e família.

Dessa forma, o projeto contribuirá para o desenvolvimento da oralidade, da criatividade, do gosto pela leitura e do processo de alfabetização, de maneira significativa, afetiva e participativa.

RECURSOS

- Papel sulfite
- Tesoura
- Papel para dobradura
- Lápis de cor
- Borracha
- Livros literários
- Celular (para registro das atividades)
- Régua
- Caderno meia pauta
- Lápis de escrever, borracha e apontador.

AVALIAÇÃO

A avaliação será **contínua e processual**, considerando:

- A participação e o envolvimento dos alunos nas atividades;
- O interesse demonstrado durante as leituras;
- Os registros enviados pelas famílias (fotos, vídeos e relatos);

- As produções orais, escritas e artísticas dos estudantes.

CULMINÂNCIA

- Organizar uma exposição dos livretos, desenhos e produções artísticas elaboradas durante o projeto, na **Mostra Pedagógica da escola**;
- Preparar um espaço para que os alunos recitem trechos das histórias, dramatizem cenas e compartilhem suas impressões sobre as leituras;
- Convidar as famílias para participarem ativamente desse momento;
- Se possível, convidar autores, ilustradores ou profissionais ligados ao universo da leitura para dialogarem com os alunos; (MARIA DA PAZ)
- Reconhecer o esforço dos estudantes com certificados de participação e, quando viável, pequenas premiações simbólicas;
- Reservar um momento final para que os alunos compartilhem o que aprenderam com o projeto.
- Será organizada uma exposição pedagógica com os materiais produzidos ao longo do projeto, como cadernos de registros, desenhos, resumos, ilustrações e outros trabalhos relacionados às leituras realizadas. Esse espaço permitirá que os familiares conheçam e valorizem o percurso de aprendizagem dos alunos.
- Como atividade complementar, poderão ser realizadas **leituras compartilhadas**, dramatizações curtas de trechos das histórias ou rodas de conversa, nas quais alunos e familiares serão convidados a participar, fortalecendo ainda mais o vínculo entre escola, leitura e família.

CRONOGRAMA

Semana	ata	Atividade	Responsável
1	8/04	Lançamento do projeto e entrega da maleta	Aluno 1
2	5/04	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 2
3	2/05	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 3
4	9/05	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 4

5	6/05	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 5
6	3/05	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 6
7	0/05	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 7
8	6/06	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 8
9	3/06	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 9
10	0/06	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 10
11	7/06	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 11
12	4/07	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 12
13	1/07	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 13
14	8/07	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 14
15	5/07	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 15
16	1/08	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 16
17	8/08	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 17
18	5/08	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 18
19	2/08	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 19
20	9/08	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 20
21	5/09	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 21
22	2/09	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 22
23	9/09	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 23
24	6/09	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 24
25	3/10	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 25
26	0/10	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 26
27	7/10	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 27
28	4/10	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 28
29	1/10	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 29
30	07/11	Socialização da leitura + entrega da maleta	Aluno 30
31	14/11	Última socialização do projeto	Aluno 31
Encer- ramento	9/11	Culminância: apresentações, exposição e participação das famílias	Toda a escola

REFERÊNCIAS

LIPPI, M.; FINK, M. **Contação de histórias e formação do leitor**. 2012. p. 27-28.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

<u>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018.</u><https://i.pinimg.com/originals/da/0f/26/da0f266dfcb8b0be77cfd586bca c32be.jpg>

ANEXOS

Projeto de Leitura

Querida Família!

Nosso projeto de leitura visa desenvolver em nossos alunos o gosto pela leitura. Pedimos a sua participação interagindo junto ao seu filho(a). Após a leitura, ele(a) deverá responder os questionamentos sobre o livro literário, ou seja, realizar as atividades propostas.

Como vai funcionar esse projeto:

Um aluno(a) da sala levará um livro literário na sexta-feira e os mesmos deverão devolver a maleta até na quarta-feira da semana seguinte.

Agradecemos a sua participação e colaboração.

FICHA PARA 1ª E 2ª

VOCÊ GOSTOU DO LIVRO?

() SIM

NÃO ()

POR QUÊ?

DESENHE A PARTE DO LIVRO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU

FICHA PARA 3ªANO AO 5ªANO

ALUNO(A)

Data: / /

Nome do livro: _____

Autor(a): _____

Ilustrado(a) _____

Editora: _____

Escreva um resumo da história, ou seja, conte com suas palavras de forma resumida a história. Lembre-se que o resumo é você contar a história para que alguém que não tenha lido o livro saiba compreender tudo o que aconteceu.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

- A evolução da tecnologia e seu uso educacional (Rebeca Aparecida dos Santos Lima)

A evolução da tecnologia e seu uso educacional

Rebeca Aparecida dos Santos Lima

DOI: [10.5281/zenodo.22666403](https://doi.org/10.5281/zenodo.22666403)

RESUMO

O presente artigo apresenta um percurso histórico das transformações tecnológicas, iniciando pelas primeiras formas de registro por meio de símbolos pictóricos e pelo desenvolvimento da escrita em diferentes civilizações. Na sequência, aborda a história da computação, desde as primeiras máquinas destinadas à realização de cálculos matemáticos até o surgimento dos computadores e suas transformações ao longo do tempo. Por fim, discute diferentes possibilidades de utilização das tecnologias no contexto educacional, abrangendo a computação criativa, a criação de jogos, animações e histórias com finalidade educativa, ferramenta baseada em inteligência artificial voltadas à aprendizagem com a utilização cadernos digitais e recursos de tecnologia assistiva.

Palavras-chaves: Tecnologia. História da escrita. História da computação. Tecnologias Educacionais.

Abstract

This article presents a historical overview of technological transformations, beginning with the earliest forms of recording through pictorial symbols and the development of writing across different civilizations. It then addresses the history of computing, from the earliest machines designed to perform mathematical calculations to the emergence of computers and their transformations over time. Finally, it discusses different possibilities for the use of technologies in educational contexts, including creative computing, the creation of games, animations, and stories for educational purposes, artificial intelligence-based tools aimed at supporting learning through the use of digital notebooks, and assistive technology resources.

Keywords: Technology. History of Computing. Educational Technologies. Artificial Intelligence. Assistive Technology.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano busca comunicar seus pensamentos, transmitir conhecimento, crenças, cultura e modos de vida por meio de diferentes formas. Uma dessas formas, que atravessa milênios, é a comunicação simbólica, inicialmente realizada por meio de desenhos e, posteriormente, pela linguagem escrita. Essas marcas artísticas e gráficas refletem a identidade de um povo, as transformações sociais ao longo das eras, e este novo uso tecnológico.

Com o passar do tempo, a sociedade evoluiu e buscou novas formas de se aperfeiçoar, surgindo tecnologias que facilitaram a comunicação, a transmissão de conhecimento e a vida em sociedade. Nesse contexto, o advento do computador se destaca como marco e precursor da tecnologia moderna.

A história da computação reflete a evolução tecnológica da sociedade moderna, paralela ao fenômeno da globalização impulsionado pela internet. As mudanças no estilo de vida decorrentes do uso de recursos tecnológicos evidenciam a necessidade de evolução e de quebra de paradigmas para uma inserção mais consciente dessas ferramentas no cotidiano, especialmente na educação.

Nesse sentido, a educação vem evoluindo paralelamente às tecnologias. Elas já fazem parte do cotidiano das crianças por meio de sites, aplicativos e jogos, oferecendo uma gama ampla de possibilidades tanto de entretenimento quanto voltadas à área educacional. A área educacional é um campo amplo, no qual se destaca o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “fazer uso de tecnologias de informação e comunicação possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.” (BRASIL, 2018, p. 58).

Nesta perspectiva, este artigo pretende analisar a história da escrita como marco da comunicação e da tecnologia, perpassando pelo advento do computador e da internet e observando seus reflexos e possíveis usos no campo educacional. Assim, esta pesquisa será desenvolvida através de fundamentação teórica de caráter qualitativo.

A HISTÓRIA DA ESCRITA

Desde os primeiros passos da humanidade, o ser humano buscou maneiras de expressar o que pensa, sente e observa. Para isso, recorreu a formas simbólicas que, ao longo do tempo, evoluíram dos simples traços às complexas linguagens escritas. Segundo Braga:

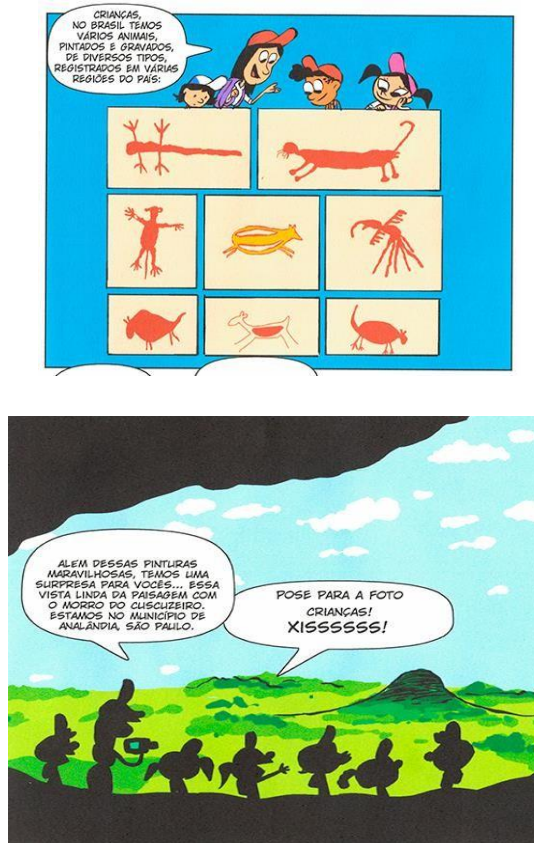
As convenções linguísticas surgiram quando determinados sons e movimentos do corpo ganharam sentidos em certos contextos de práticas sociais específicas e passaram a serem usados coletivamente de forma convencional (parte do repertório de conhecimento prévio compartilhado pelo grupo social). Ou seja, esses movimentos e sons passam a serem usados como signos linguísticos, permitindo a comunicação entre indivíduos dos agrupamentos humanos. (BRAGA, 2013, p. 26)

Entre esses primeiros registros estão as pinturas rupestres, nas quais os grupos pré-históricos representavam cenas do cotidiano — a caça, a pesca, a domesticação de animais — nas paredes e tetos das cavernas. Utilizando pigmentos naturais, sangue de animais e instrumentos rudimentares como pedras e ossos, esses povos deixaram marcas que revelam não apenas sua rotina, mas também a necessidade humana de narrar o mundo. Segundo Alves “As populações humanas que constituíram suas singularidades culturais antes do período da escrita alfabética fizeram das imagens grafadas seu código de comunicação.” (ALVES, 2010, p.31).

No Brasil existem diversos sítios arqueológicos espalhados pelo território que perpetuam essa forma de comunicação simbólica. Neste contexto com um campo amplo e significativo duas arqueólogas, Marília Perazzo, pesquisadora do Museu de

Arqueologia e Etnologia (MAE) da USP, e Daniela Cisneiros, docente do Departamento de Arqueologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), lançaram dois livros pela editora C& M Arqueologia com a temática Arte Rupestre (Vamos falar sobre arqueologia? e Vamos Falar sobre Arte Rupestre?). As obras literárias são em formato de Histórias em Quadrinhos

(HQs) e retratam as aventuras do grupo de estudantes Luna, Tito, Kika, Gab e Pedro em diferentes sítios arqueológicos do Estado de São Paulo. Segundo a autora Marília “Partimos dos questionamentos que mais ouvíamos dos alunos, cruzando-os com conceitos da arqueologia” (JORNAL DA USP, 2026). Na imagem abaixo vemos duas imagens da HQ:



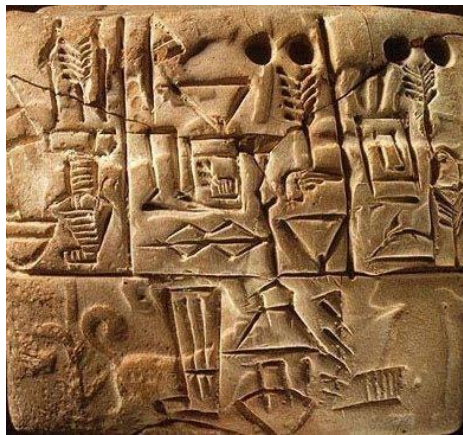
Fonte: <https://jornal.usp.br/universidade/arqueologas-transformam-arte-rupestre-em-aventura-cientifica-para-criancas-em-novo-livro/>

Por volta de 3.300 a.C. surge na Mesopotâmia com os sumérios um sistema de escrita baseado na escrita “cuneiforme” (ou seja, em formato de cunha) nas tábuas de argila, sua função era inicialmente de caráter contábil e administrativo. Esse é o primeiro registro conhecido de escrita da humanidade. Segundo Julien:

“É a cidade-estado que surge no horizonte da experiência humana. São nelas que se consolidam, e se expressam pela primeira vez, de

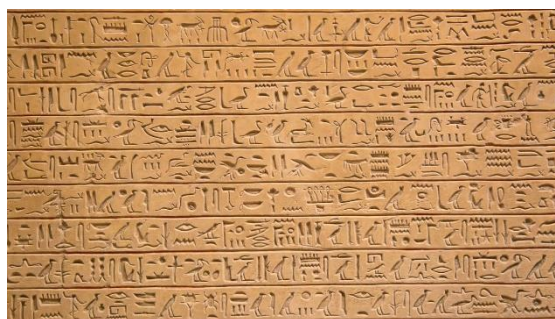
forma clara e contundente, práticas culturais que estão no cerne do que concebemos como vida civilizada. A escrita e a máquina estatal com seus aparatos burocráticos e militares complexos são alguns dos exemplos que podem ser chamados para mostrar a importância das realizações operadas nesse momento.”(JULIEN, 2011, p.45)

Figura 2 – A Escrita cuneiforme



Fonte: <https://universodahistoria.blogspot.com/2010/07/escrita-cuneiforme.html>

Com o desenvolvimento das civilizações, diferentes formas de escrita surgiram e se aperfeiçoaram. Entre elas, destacam-se os hieróglifos, um dos mais antigos sistemas de escrita do Egito Antigo. Esse sistema evoluiu de uma escrita pictórica para uma forma mais complexa, que combinava diferentes tipos de sinais para representar objetos, ideias e sons (FERREIRA JÚNIOR, 2026). Entre elas, os hieróglifos, que surgiu em 3200 a. C e se destacam como um dos sistemas mais influentes da antiguidade:



Fonte: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/hieroglifos-conheca-a-escrita-sagrada-do-antigo-egito.phtml>

À medida que novas civilizações floresciam, outras formas de escrita surgiam, cada uma revelando modos particulares de compreender o mundo. Na cultura chinesa, os ideogramas se tornaram a base de um sistema pictórico singular, no qual os sinais não apenas representavam objetos, mas também ideias e sentidos. Como observa Braga, “nos ideogramas os desenhos representam sentidos e não são vinculados diretamente à língua falada” (BRAGA, 2013, p. 28). Entretanto, vemos que um ideograma pode ser a base de outras palavras, como por exemplo a palavra “água”, que acrescida de outros ideogramas transforma-se na palavra “quarta-feira”:



Fonte: <https://www.instagram.com/p/DDngNJTzx7e/>

A escrita como conhecemos hoje surgiu quando os símbolos passaram a representar sons, especialmente com o povo fenício, cujo sistema possuía 22 sinais. Posteriormente, os gregos e romanos ampliaram esse sistema para 24 sinais. Nosso alfabeto atual deriva dessa tradição greco-romana, em que cada sinal gráfico corresponde a um som.

Com a evolução tecnológica, surgiram novos recursos digitais para leitura e escrita, como e-readers, tablets e smartphones, que permitem

armazenar verdadeiras bibliotecas digitais. Além dos textos, esses dispositivos incorporam elementos audiovisuais. Como afirma Braga (2013), os recursos digitais ampliaram a hibridização de linguagens, mesclando textos verbais, imagens e sons.

A história da escrita revela a evolução humana e seu impacto na formação das sociedades. As representações gráficas e simbólicas possibilitaram o desenvolvimento tecnológico e a preservação da cultura, pois constituem um sistema aprendido e transmitido entre gerações, permitindo registrar modos de vida e promover estudos e aperfeiçoamentos futuros.

A HISTÓRIA DA COMPUTAÇÃO

O mundo passou por diversas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos, que modificaram significativamente as formas de interação, comunicação e organização da vida em sociedade. Com a intensificação do processo de globalização, a circulação de informações tornou-se mais rápida e abrangente, favorecendo a conexão entre diferentes contextos sociais e geográficos. Nesse cenário, o desenvolvimento dos sistemas computacionais representou um importante marco, ao ampliar as possibilidades de processamento, armazenamento e compartilhamento de informações.

A trajetória dos sistemas computacionais é caracterizada por diferentes períodos de desenvolvimento, nos quais os avanços tecnológicos proporcionaram a expansão das funcionalidades e das possibilidades de aplicação dos computadores (SILVA, 2025).

Neste sentido, os primeiros dispositivos eram utilizados com fins matemáticos e realizavam cálculos, conhecido como ábaco:

Podemos assim considerar, que a Matemática nos primórdios foi uma atividade humana sobre a natureza tendo em vista, a alteração desta realidade por meio de seu trabalho. Desse processo decorre a origem de um dos primeiros meios utilizados para cálculo, o Ábaco. Esse foi elaborado como um material (instrumento) que auxiliava na realização de cálculos de grande quantidade, principalmente, depois da invenção do sistema de numeração decimal, o qual devido à sua complexidade exigia novas formas de cálculos. Assim, o Ábaco foi

utilizado para realização de operações matemáticas, auxiliando o desenvolvimento do raciocínio e tornando o cálculo mais rápido. (SOUZA, 2016, p.3)

Entretanto dentre esses dispositivos de cálculos, temos a Máquina Analítica de Charles Babbage, segundo Silva “foi concebida para executar qualquer cálculo matemático ou lógico, desde que devidamente programada” (SILVA, 2025, p. 121).

Em continuidade ao trabalho de Babbage, Ada Lovelace colaborou com a Máquina Analítica. Ada Lovelace desenvolveu estudos relacionados à Máquina Analítica de Charles Babbage e, ao traduzir o trabalho de Menabrea, acrescentou notas próprias, entre elas um algoritmo destinado ao cálculo dos números de Bernoulli (SILVA et al., 2019).

No século XX, o desenvolvimento dos computadores eletrônicos impulsionou a evolução da tecnologia computacional, pois a incorporação de componentes eletrônicos em substituição às partes mecânicas possibilitou a criação de máquinas mais rápidas e eficientes (SILVA, 2025).

Um dos primeiros computadores é o ENIAC, segundo Goldstine (1972, apud, SILVA, 2025, p.123):

O ENIAC é amplamente reconhecido como o primeiro computador eletrônico de uso geral. Ele foi capaz de realizar cálculos a uma velocidade muito superior à de seus predecessores mecânicos. Equipado com cerca de 18 mil válvulas termiônicas, o ENIAC podia realizar 5 mil operações aritméticas por segundo, um feito impressionante para a época.

Em 1947 com a invenção do transistor por John Bardeen, houve uma grande evolução na era computacional. O desenvolvimento do transistor representou uma importante inovação no campo dos dispositivos eletrônicos, uma vez que o componente semicondutor poderia atuar como amplificador e oscilador, desempenhando funções até então realizadas por válvulas eletrônicas (BARDEEN; BRATTAIN, 1948).

Na década de 1970, surgiram os computadores pessoais (PCs), que ampliaram o acesso à computação para indivíduos e pequenas empresas, diferentemente do período anterior, em que os computadores eram máquinas

grandes e de alto custo, utilizadas principalmente por governos, universidades e grandes corporações (SILVA, 2025).

Entre os computadores pessoais destaca-se o projeto de Steve Jobs e Steve Wozniak:

“A partir de 1979 ele e seu amigo Wozniak iniciaram a criação de um projeto que iria revolucionar tudo em matéria de *hardware* e *software*. Era o então Projeto Macintosh, que ainda estava em suas cabeças e no papel. Esse projeto sugeria o desenvolvimento de uma interface gráfica baseada por navegação de ícones, pastas e janelas (a chamada GUI), tudo isso acionado por um *mouse* – naqueles tempos os computadores somente usavam comando de teclado.” (PEREIRA et. al., 2006, p.13-14)

Contudo os PCs tiveram um papel preponderante no desenvolvimento da internet e do Word Wide Web, segundo Gates (1995, apud, SILVA, 2025, p. 127):

“Os PCs também desempenharam um papel crucial no desenvolvimento da Internet e da World Wide Web na década de 1990, ao fornecer a infraestrutura necessária para que indivíduos e pequenas empresas se conectassem globalmente. A acessibilidade dos computadores pessoais democratizou a informação e o conhecimento, abrindo novas oportunidades para educação, negócios e inovação.”

Com o desenvolvimento da computação em rede, ocorreu também uma ampliação do acesso à Internet e à Web. Nesse processo, o desenvolvimento de programas navegadores para computadores pessoais contribuiu para tornar o acesso à Web mais abrangente. Segundo Bax (1998, p. 7):

“Até o desenvolvimento de programas navegadores, ou browsers, para as plataformas Windows e Macintosh, o acesso à Internet através da interface Web era restrito apenas a supercomputadores. A chegada da Web aos computadores pessoais (PCs) só ocorreu com o lançamento da versão do navegador Mosaic do NCSA (National Center for Supercomputing Applications) em 1993 [8]. Desde então, uma multidão de outras empresas, notadamente a Netscape com o seu Netscape Navigator e, com algum tempo de atraso, a Microsoft com o Internet Explorer, desenvolveram também programas de navegação similares. As versões mais recentes dos programas servidores Web para Windows e Macintosh simplificou e democratizou o desenvolvimento de sites Web em PCs. Um serviço Web básico pode ser criado com o auxílio das ferramentas mais recentes, utilizando-se um PC e algumas poucas horas de trabalho.

Entretanto, dependendo da extensão e da dinâmica de alteração das informações, recursos humanos dedicados ainda são essenciais para o sucesso de um site.”

A história da computação passou por diferentes fases, cada uma marcada pela incorporação de novos elementos e tecnologias que contribuíram significativamente para a configuração da computação como a conhecemos atualmente.

A TECNOLOGIA NA ÁREA EDUCACIONAL

A tecnologia compreende um amplo campo de possibilidades e recursos que podem ser incorporados ao contexto educacional. Atualmente, diferentes ferramentas tecnológicas estão presentes nas práticas educativas, podendo contribuir tanto para a organização das atividades quanto para os processos de ensino e aprendizagem. Suas possibilidades, entretanto, não se restringem a essas funções, uma vez que diferentes recursos podem ser utilizados em propostas de ensino híbrido, em práticas pedagógicas diversificadas e no desenvolvimento de estratégias relacionadas à acessibilidade e às tecnologias assistivas.

Entretanto, o desenvolvimento tecnológico de computadores e consoles ampliou a qualidade gráfica dos videogames, permitindo representações mais detalhadas de cenários, acontecimentos e movimentos dos personagens. Além de favorecer a experiência de imersão, esses jogos podem transmitir conhecimentos históricos, tornando importante que os professores compreendam suas características e possibilidades de utilização em sala de aula (FONTOURA, 2018).

Nesse contexto, sites, aplicativos e outras ferramentas digitais constituem alguns dos recursos tecnológicos que podem ser empregados no âmbito educacional, assumindo diferentes funções de acordo com os objetivos e as estratégias pedagógicas adotadas.

A ampliação do uso das tecnologias digitais, especialmente entre crianças e jovens, juntamente com a expansão da internet, das redes sociais e

dos dispositivos portáteis, tem impulsionado novas experiências e pesquisas voltadas à inserção dos recursos tecnológicos no contexto educacional (FONTOURA, 2018).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes em diferentes contextos da sociedade, incluindo a área educacional. Nesse sentido, Ramos (2011) compreende as tecnologias como mediadoras das relações estabelecidas entre o ser humano e o meio:

“as tecnologias servem como mediadores do homem com seu meio, refletindo a essência humana de mediatizar suas relações pelo uso de ferramentas e signos. E nesse processo de mediatização torna-se possível ampliar a compreensão sobre o mundo e as possibilidades de intervenção.” (RAMOS, 2011, p.47)

Entretanto, ao incorporar as TICs às práticas educacionais, é necessário considerar sua funcionalidade e sua relação com os objetivos pedagógicos propostos, para que sua utilização não se restrinja à simples inserção de uma ferramenta digital. Nesse sentido, Braga (2013, p. 59) afirma:

Não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs. Para tal uso ser pedagogicamente produtivo é preciso “trazer Sócrates para o presente”, ou seja, é preciso rever algumas tradições já naturalizadas e cristalizadas nas práticas de sala de aula e refletir sobre os caminhos alternativos.

De acordo com Brennan, Balch e Chung (2014), a computação criativa possibilita uma relação mais ativa dos jovens com as tecnologias, valorizando a criatividade, a imaginação e a produção de conteúdos digitais. Além disso, favorece o desenvolvimento do pensamento computacional e a utilização de conceitos e práticas computacionais em diferentes contextos.

Entre os recursos que se aproximam da proposta da computação criativa encontra-se o Scratch, uma linguagem de programação visual que possibilita a criação de projetos por meio da organização de blocos de comandos. Suas características permitem diferentes possibilidades de criação e utilização no contexto educacional. Segundo Varela (2017, p. 7):

O Scratch é um programa de computador no qual é possível escrever uma série de instruções que dirá ao computador o que deve ser feito. Com ele, podemos criar nossas próprias histórias, jogos ou animações, e tudo isso é feito através de uma linguagem de programação. Foi desenvolvido pelo Media Lab do MIT em 2007, e tem como principais características a facilidade e acessibilidade, permitindo que pessoas no mundo todo comecem seus estudos em programação.

Outra ferramenta que pode ser utilizada no contexto educacional e que abrange diferentes possibilidades é o NotebookLM, desenvolvido pelo Google. O recurso utiliza inteligência artificial e permite a criação de cadernos, além de auxiliar na organização e no resumo de informações. Segundo Carvalho e Carvalho (2025, p. 285):

(...) o NotebookLM atua como um assistente de pesquisa pessoal. Ele não cria conteúdo do zero nem inventa informações, mas sim processa e organiza os dados fornecidos. Isso permite que se gaste menos tempo procurando por informações e mais tempo analisando, pensando criticamente e criando, sendo este uma ferramenta poderosa para estudantes, pesquisadores, escritores e qualquer pessoa que lide com um grande volume de textos e precise otimizar sua rotina de estudo e trabalho.

As tecnologias digitais também podem contribuir para a acessibilidade, como no caso do Xulia, software de reconhecimento de voz que possibilita a pessoas com limitações motoras utilizar o computador por meio da fala, reduzindo a necessidade do teclado e do mouse. (REIS, 2017)

CONCLUSÃO

Desde seu surgimento, a humanidade vem passando por diferentes transformações, ampliando as formas de compreender, interpretar, interagir e ressignificar o mundo ao seu redor. Entre essas transformações, destacam-se os avanços tecnológicos. Ao longo da história, diferentes formas de registro e comunicação foram desenvolvidas, desde as representações simbólicas presentes nas paredes das cavernas até o surgimento de sistemas de escrita constituídos por marcas gráficas. Posteriormente, foram desenvolvidas as

primeiras máquinas de cálculo e, com o avanço tecnológico, os primeiros computadores. Esse processo de transformação também produziu reflexos significativos na área educacional, modificando as formas de pensar, ensinar e aprender.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre o processo evolutivo da tecnologia, observamos que o ser humano sempre buscou formas de facilitar sua vida em sociedade, acompanhando as demandas que surgiram ao longo do tempo. Essas transformações podem ser observadas nas formas de comunicação e interação entre os povos, no desenvolvimento de recursos para a realização de cálculos matemáticos cada vez mais complexos e na ampliação das possibilidades de interação com o mundo por meio dos recursos computacionais. Todo esse processo de transformação tecnológica também alcançou a área educacional, proporcionando novas possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. de O. A. *A arte rupestre como expressão comunicativa da cultura*. Natal: IFRN, 2010. 159 p. ISBN 978-85-8161-004-7. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1017?utm_source=chatgpt.com.

Acesso em: 11.ago.2026

BARDEEN, J.; BRATTAIN, W. H. The transistor, a semi-conductor triode. *Physical Review*, v. 74, n. 2, p. 230-231, 1948.

BAX, M. P. *As bibliotecas na Web e vice-versa*. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 3, n. 1, 1998.

BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: SEC/MEB, 2018.

BRENNAN, K.; BALCH, C.; CHUNG, M. Computação criativa: guia curricular. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, 2014. Tradução: Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa e Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível em: <https://lcl.media.mit.edu/resources/readings/creative-computing-guide.pt.pdf>. Acesso em: 6 set. 2026.

CARVALHO, M. C. F. de; CARVALHO, C. F. de. O impacto da utilização do NotebookLM como metodologia ativa para melhorar o processo de aprendizagem e desempenho estudantil. Unisanta Humanitas, v. 14, n. 2, p. 279–291, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17179945. Periódicos Unisanta.

FERREIRA JUNIOR, J. M. *Hieróglifos*. Brasil Escola, 2026. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/hieroglifos-egipcios.htm>. Acesso em: 5 set. 2026.

FONTOURA, A. Recursos audiovisuais nas aulas de história. Livro eletrônico. Curitiba: InterSaberes, 2018.

GONÇALVES, D. Arqueólogas transformam arte rupestre em aventura científica para crianças em novo livro. Jornal da USP, São Paulo, 28 jul. 2026. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/arqueologas-transformam-arte-rupestre-em-aventura-cientifica-para-criancas-em-novo-livro/>. Acesso em: 26.jul.2026

JULIEN, A. *História Antiga I*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

VILANOVA, F. *Arte rupestre*. Vivendo História, mar. 2010. Disponível em: <https://vivendo-historia.blogspot.com/2010/03/arte-rupestre.html>. Acesso em: 12. ago. 2026.

OLIVEIRA, N. A. S. de. História e Internet: conexões possíveis. Revista Tempo e Argumento, v. 6, n. 12, p. 23–53, 2014.

PEREIRA, L. *História da escrita: entenda como foi inventada*. 2026. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/historia-da-escrita/>. Acesso em: 21.jul.2026

PEREIRA, Antonio Marcos; CHIRIU, Bruno da Silva; PEDROSA, Carlos Filipe de Oliveira; LACERDA, Carlos Henrique Cirino; FRANCO, Gustavo; LUIZ, Sergio;

RAMOS, D. K. As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação? ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 44–62, 2011. DOI: 10.20396/etd.v13i1.1165.

REIS, J. Software de reconhecimento de voz é lançado no Brasil. Portal Aceso, 22 jul. 2017. Disponível em: <https://www.portalacesse.com.br/software-de-reconhecimento-de-voz-e-lancado-no-brasil/> Acesso em: 7 set. 2026.

SILVA, D. M. da; LUCIANI, N. M.; CASAGRANDE, L. Salete; BIM, S. A. *Ada Lovelace's legacy for computation history*. Science, Technology & Public Policy, v. 3, n. 2, p. 8–13, 2019. DOI: 10.11648/j.stpp.20190302.11.

SILVA, L. R. M. da. Introdução à computação. Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos, 2025.

SILVEIRA, Vinícius José Andrade. *A história da Apple Computer*. Publicado em: 30.jun.2006. Pretexto, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 11–24, jan./jun. 2006. DOI: 10.21714/pretexto.v7i1.421.

SOUZA, S. M. de. O uso do ábaco no ensino da matemática: uma experiência na formação em nível médio de docentes. Ensino da Matemática em Debate, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-10, 2016.

VARELA, H. Scratch: um jeito divertido de aprender programação. São Paulo: Casa do Código, 2017. Disponível em: <https://jvasconcellos.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Scratch-jeito-divertido-de-programar.pdf>. Acesso em: 6 set. 2026.

- Educação e sociedade: o papel compartilhado da família e da escola na formação do aluno (Roberta de Almeida; Fernanda Scorzoni Dalto; Cintia Maria Ferreira Martins; Tamires Aparecida Borges Teófilo)

Educação e sociedade: o papel compartilhado da família e da escola na formação do aluno

Roberta de Almeida⁵

Fernanda Scorzoni Dalto⁶

Cintia Maria Ferreira Martins⁷

Tamires Aparecida Borges Teófilo⁸

DOI: 10.5281/zenodo.22695420

RESUMO

A família e a escola devem caminhar juntas no processo de aprendizagem da criança, pois ambas são essenciais para uma formação sólida e significativa. É nesses espaços que a criança constrói valores, desenvolve habilidades cognitivas e socioemocionais e aprende a conviver em sociedade. Quando há diálogo e parceria, o processo educativo torna-se mais coerente e humanizado. Este trabalho teve como objetivo analisar o papel da família e da escola no ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em experiências acadêmicas e referenciais teóricos estudados na graduação. A educação vai além da transmissão de conteúdos, contribuindo para a formação integral do sujeito. Entretanto, questões sociais como dificuldades financeiras, longas jornadas de trabalho e baixa escolaridade dos responsáveis podem limitar a participação familiar na vida escolar. Esse distanciamento pode comprometer o desenvolvimento das crianças. Assim, fortalecer a relação entre família e escola é fundamental para garantir uma educação mais justa, acolhedora e transformadora, favorecendo a formação de estudantes críticos e participativos.

Palavras-chaves: Relação Família-Escola. Processo de Ensino-Aprendizagem. Formação Integral.

ABSTRACT

⁵ Professor de Educação Básica I e II Inglês - Prefeitura Municipal de Araras, e-mail: roberta.almeida@professor.educacao.araras.sp.gov.br

⁶ Professor de Educação Básica I Substituto - Prefeitura Municipal de Araras, e-mail: fernanda.dalto@professor.educacao.araras.sp.gov.br

⁷ Professor de Educação Básica I e Professor de Educação Básica I Substituto - Prefeitura Municipal de Araras, e-mail: cintia.martins@professor.educacao.araras.sp.gov.br

⁸ Professor de Educação Básica I - Prefeitura Municipal de Araras, e-mail: tamires.borges@professor.educacao.araras.sp.gov.br

Family and school must walk hand in hand throughout a child's learning process, as both are essential for a solid and meaningful upbringing. It is within these spaces that children build values, develop cognitive and socio-emotional skills, and learn to live in society. When dialogue and partnership exist, the educational process becomes more coherent and humanized. The objective of this work was to analyze the role of the family and the school in the teaching and learning of students in the early years of Elementary School, based on academic experiences and theoretical frameworks studied during undergraduate studies. Education goes beyond the transmission of content, contributing to the integral formation of the individual. However, social issues such as financial difficulties, long working hours, and the low education level of guardians can limit family participation in school life. This detachment can compromise children's development. Thus, strengthening the relationship between family and school is fundamental to ensuring a more just, welcoming, and transformative education, fostering the development of critical and participatory students.

Keywords: *Family-School Relationship. Teaching-Learning Process. Integral Formation.*

INTRODUÇÃO

A família e a escola constituem as duas principais instituições responsáveis pela formação da criança, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que se estruturam aprendizagens essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A família é o primeiro espaço de socialização do indivíduo, onde são construídos valores, princípios, atitudes e formas de compreender o mundo. É nesse ambiente que a criança experimenta vínculos afetivos, aprende normas de convivência, desenvolve autoestima e estabelece suas primeiras percepções sobre limites e responsabilidades.

A influência familiar se estende além do cuidado básico, sendo determinante na formação do caráter e no incentivo à curiosidade intelectual, consolidando a base para o aprendizado futuro. A escola, por sua vez, amplia esse processo, promovendo a sistematização do conhecimento e favorecendo a convivência com a diversidade, contribuindo para a formação integral do sujeito. Ao oferecer experiências coletivas, oportunidades de socialização e desafios acadêmicos, a escola complementa o papel da família, preparando o aluno para o exercício da cidadania e para a vida em sociedade.

De acordo com Carvalho (2000), a participação da família no contexto escolar é um dos fatores que mais influenciam o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes, pois fortalece vínculos, estimula a autonomia e demonstra à criança a importância atribuída à educação. Nessa perspectiva, a parceria entre família e escola deve ser compreendida como uma ação conjunta e contínua, baseada no diálogo, no respeito mútuo e na corresponsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem. Além disso, quando a família se envolve ativamente nas atividades escolares, seja acompanhando tarefas, participando de reuniões ou apoiando projetos educativos, cria-se um ambiente de segurança e motivação para o estudante.

Essa colaboração permite identificar precocemente dificuldades de aprendizagem ou questões emocionais, oferecendo suporte adequado e prevenindo o surgimento de problemas acadêmicos ou comportamentais. Portanto, a relação próxima e cooperativa entre família e escola é não apenas desejável, mas essencial para a construção de uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, é necessário considerar que essa relação não ocorre de maneira isolada, mas está inserida em um contexto social mais amplo, marcado por desigualdades e desafios estruturais. Conforme apontam Andrade, Nicolau e Machado (2015), fatores como condições socioeconômicas, nível de escolaridade dos responsáveis e jornadas de trabalho extensas podem limitar a presença da família na vida escolar dos filhos. Muitas vezes, o distanciamento não está relacionado à falta de interesse, mas às condições sociais que dificultam uma participação mais efetiva.

Nesse sentido, Franco (2016) ressalta que a escola precisa assumir uma postura acolhedora e sensível às realidades sociais das famílias, reconhecendo suas limitações e potencialidades. Isso significa compreender que cada criança chega à escola com experiências e contextos diferentes, e que essas particularidades influenciam diretamente seu aprendizado e desenvolvimento. O diálogo aberto, aliado à criação de estratégias que incentivem a aproximação entre professores e responsáveis, é essencial para construir confiança e colaboração mútua. Atividades como reuniões regulares, oficinas pedagógicas

e eventos que integrem família e escola podem fortalecer os vínculos, permitindo que os pais participem ativamente do processo educativo e se sintam parte da trajetória escolar dos filhos.

Já Picanço (2012) destaca que a construção de uma parceria sólida entre família e escola contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças. Quando os pais compreendem e apoiam as práticas pedagógicas, reforçam em casa o que é ensinado na escola, criando uma continuidade no aprendizado. Além disso, o engajamento familiar aumenta a motivação da criança, fortalece a autoestima e estimula o interesse pela aprendizagem. Uma parceria eficaz não se limita ao acompanhamento das notas ou das tarefas de casa; ela envolve orientação, acompanhamento afetivo e incentivo à participação em projetos coletivos e atividades extracurriculares, promovendo a formação de indivíduos críticos, responsáveis e socialmente conscientes.

Além disso, conforme discutem Jerônimo e Duarte (2016), a educação deve ser entendida como um processo coletivo, no qual diferentes atores sociais compartilham responsabilidades. Quando família e escola atuam de maneira articulada, o processo educativo torna-se mais significativo e coerente, permitindo que a criança perceba consistência entre os valores vivenciados no ambiente familiar e aqueles trabalhados no espaço escolar.

Diante disso, é preciso considerar os impactos das desigualdades sociais, como condições econômicas desfavoráveis, jornadas de trabalho prolongadas e dificuldades de acesso à informação, que podem limitar a participação dos pais e afetar o desempenho acadêmico dos estudantes. Portanto, a implementação de práticas inclusivas e estratégias de aproximação — como programas de tutoria, comunicação contínua por meio de agendas ou plataformas digitais e reuniões participativas — é essencial para reduzir essas barreiras e garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento integral. Assim, analisar o papel da família e da escola sob o olhar das questões sociais possibilita compreender com mais clareza os desafios contemporâneos da educação, evidenciando que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além da transmissão de conteúdos

acadêmicos. A atuação conjunta dessas duas instituições revela-se como um eixo central para a construção de práticas educativas inclusivas, sensíveis às diferenças individuais e capazes de promover o desenvolvimento integral da criança. Quando família e escola estabelecem uma parceria sólida, baseada no diálogo constante, na compreensão mútua e na corresponsabilidade, cria-se um ambiente seguro e estimulante, no qual o aluno sente-se apoiado, valorizado e motivado a superar obstáculos. Essa cooperação também permite identificar precocemente dificuldades de aprendizagem, desafios socioemocionais e limitações decorrentes de fatores externos, como vulnerabilidade econômica, desigualdades sociais e falta de acesso a recursos educacionais, garantindo intervenções mais eficazes e oportunas.

Além disso, a consolidação dessa parceria fortalece a dimensão ética e cidadã da educação, preparando os estudantes não apenas para o desempenho acadêmico, mas para a convivência em sociedade, para a tomada de decisões responsáveis e para o exercício da cidadania crítica.

Uma relação estreita entre família e escola contribui para que os valores vivenciados no lar sejam complementados e reforçados no ambiente escolar, promovendo coerência, segurança emocional e aprendizado significativo. Dessa forma, investir nessa articulação não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma ação transformadora, capaz de construir uma educação mais justa, democrática e equitativa, na qual cada criança possa desenvolver seu potencial máximo, tornando-se um indivíduo consciente, crítico e engajado na construção de uma sociedade mais participativa e solidária.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

As dificuldades de aprendizagem constituem uma realidade presente na trajetória escolar de muitos estudantes e não se limitam apenas ao espaço da sala de aula, mas também envolvem fatores familiares, culturais e sociais que influenciam diretamente o desenvolvimento da criança (ANDRADE; NICOLAU; MACHADO, 2015). Nesse contexto, é fundamental compreender que aprender

é um processo complexo, que depende de condições cognitivas, emocionais, sociais e pedagógicas favoráveis.

Entre as dificuldades mais recorrentes estão transtornos e alterações específicas, como dislalia, discalculia, disortografia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que podem se manifestar desde a infância e impactar o desempenho escolar. A dislalia refere-se a alterações na articulação dos sons da fala, podendo comprometer o processo de alfabetização; a discalculia está relacionada à dificuldade na compreensão de conceitos matemáticos; a disortografia envolve dificuldades persistentes na escrita correta das palavras; e o TDAH afeta a capacidade de atenção, concentração e controle da impulsividade (JERÔNIMO; DUARTE, 2016). Quando não identificadas precocemente, tais dificuldades podem interferir significativamente no percurso educacional do aluno.

Entretanto, é importante destacar que nem todas as dificuldades de aprendizagem estão associadas a transtornos. Muitas delas decorrem de fatores pedagógicos, emocionais e sociais. Conforme apontam Gonçalves e Crenitte (2014 apud EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2021), problemas de adaptação à metodologia de ensino, dificuldades na relação com colegas ou professores e ausência de estímulos adequados também podem comprometer o rendimento escolar. Assim, torna-se essencial que a escola desenvolva práticas inclusivas e estratégias diversificadas, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante.

Nesse cenário, a participação da família revela-se fundamental. A ausência de acompanhamento nas atividades escolares pode gerar desmotivação, insegurança e sentimento de desvalorização na criança. Segundo Picanço (2012), a construção de uma relação sólida entre escola e família é indispensável para planejar ações conjuntas que favoreçam o desenvolvimento educacional. Quando os responsáveis acompanham as tarefas, participam das reuniões e demonstram interesse pela vida escolar dos filhos, contribuem significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico e da autoestima da criança.

Do ponto de vista social, fatores como vulnerabilidade econômica, desemprego, instabilidade familiar e limitações no acesso a recursos educacionais também influenciam o processo de aprendizagem. A falta de um ambiente adequado para estudo, de apoio emocional e de estímulos culturais pode impactar negativamente o desenvolvimento intelectual e social do aluno (JERÔNIMO; DUARTE, 2016). Além disso, aspectos culturais e emocionais, como dificuldades de comunicação, baixa autoestima, ansiedade e conflitos familiares, podem comprometer a motivação e o interesse pelo aprender.

O professor, nesse contexto, exerce papel central. Sua postura acolhedora, sensível e comprometida pode contribuir para a identificação precoce das dificuldades e para a construção de estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa. A relação afetiva estabelecida entre professor e aluno favorece a confiança, o engajamento e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais.

Portanto, enfrentar as dificuldades de aprendizagem exige uma ação conjunta entre escola, família e sociedade. É necessário promover diálogo, compreensão e corresponsabilidade, reconhecendo que o processo educativo é influenciado por múltiplos fatores. Ao considerar as dimensões sociais e culturais que envolvem o aluno, torna-se possível construir um ambiente mais inclusivo, acolhedor e capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança.

O papel da família, neste cenário, revela-se imprescindível. O acompanhamento próximo das tarefas escolares, a participação em reuniões e o interesse genuíno pelo progresso do filho contribuem não apenas para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para a construção da autoestima e da motivação da criança. Quando os pais ou responsáveis estabelecem uma relação colaborativa com a escola, criando um diálogo contínuo sobre necessidades e estratégias pedagógicas, fortalecem-se os vínculos que favorecem o desenvolvimento integral do estudante. Por outro lado, a ausência desse suporte familiar pode gerar desmotivação, insegurança e sentimento de desvalorização, fatores que potencializam os efeitos negativos das dificuldades de aprendizagem.

No âmbito escolar, a figura do professor é central. Sua postura acolhedora, sensível e comprometida não apenas facilita a identificação precoce das dificuldades, mas também possibilita a implementação de estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa. O professor atua como mediador entre o conhecimento e o aluno, criando oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, estimulando a curiosidade, a confiança e o engajamento. Além disso, a construção de uma relação afetiva positiva entre professor e aluno favorece a motivação e a persistência diante de desafios, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e menos traumático.

O apoio interdisciplinar surge como um elemento essencial nesse contexto. Psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais desempenham um papel complementar e fundamental, identificando as necessidades individuais e oferecendo estratégias personalizadas que integram o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A atuação conjunta desses profissionais permite um acompanhamento contínuo e adaptativo, garantindo que cada intervenção seja ajustada conforme o progresso do estudante. Além disso, programas de reforço escolar, oficinas pedagógicas e atividades extracurriculares ampliam o leque de oportunidades de aprendizagem, estimulando a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, essenciais para o enfrentamento de dificuldades acadêmicas.

O Papel do Apoio Escolar e Interdisciplinar

Além da participação da família e do compromisso do professor, o suporte oferecido por uma rede interdisciplinar de profissionais é essencial para promover o desenvolvimento integral da criança. Psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais não apenas identificam as dificuldades específicas de aprendizagem, mas também elaboram planos de intervenção individualizados que consideram o ritmo, os interesses e as potencialidades de cada aluno.

Essa abordagem integrada permite que estratégias pedagógicas sejam adaptadas de forma mais eficaz, promovendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e das habilidades socioemocionais da criança constituem um dos pilares fundamentais para o seu desenvolvimento integral, pois influenciam diretamente a maneira como ela aprende, se relaciona e enfrenta desafios. Competências como empatia, autocontrole, responsabilidade, cooperação e resiliência não apenas favorecem o convívio social, mas também contribuem para a construção de uma postura mais segura e participativa no ambiente escolar. Quando essas habilidades são estimuladas desde os primeiros anos, a criança tende a apresentar maior capacidade de concentração, melhor gerenciamento de emoções e maior disposição para persistir diante das dificuldades.

Além disso, a atuação conjunta de professores, orientadores, psicopedagogos e demais profissionais da educação possibilita uma intervenção mais ampla e eficaz. O trabalho colaborativo permite identificar necessidades específicas, traçar estratégias personalizadas e acompanhar de forma contínua o progresso do estudante. Esse acompanhamento sistemático, aliado a feedbacks regulares, favorece ajustes nos métodos de ensino e nos objetivos de aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico, flexível e significativo. A criança passa a compreender seus avanços, reconhecer seus pontos de melhoria e desenvolver maior autonomia em relação ao próprio aprendizado.

Programas de reforço escolar, oficinas pedagógicas e atividades extracurriculares desempenham papel complementar nesse processo, ao proporcionar experiências diversificadas em contextos distintos do modelo tradicional de sala de aula. Em ambientes mais interativos e lúdicos, os estudantes têm a oportunidade de explorar suas potencialidades, desenvolver a criatividade, exercitar o pensamento crítico e fortalecer a autoconfiança. Atividades artísticas, esportivas e culturais, por exemplo, contribuem para a ampliação do repertório social e emocional, além de promoverem o trabalho em equipe e o respeito às diferenças.

A parceria entre escola e família também se mostra essencial para a consolidação desses avanços. Quando há diálogo constante, troca de informações e alinhamento de expectativas, cria-se uma rede de apoio consistente que favorece o desenvolvimento da criança em diferentes contextos. A família, ao acompanhar a rotina escolar e valorizar os esforços do estudante, reforça a importância da educação e contribui para a construção de uma autoestima positiva. Esse vínculo fortalece a segurança emocional, elemento indispensável para que a criança se sinta motivada a aprender e a enfrentar novos desafios.

Quando a escola implementa políticas inclusivas e estratégias colaborativas envolvendo toda a comunidade escolar, estabelece-se um ambiente mais acolhedor, respeitoso e propício ao crescimento individual e coletivo. A inclusão não se limita ao acesso físico ao espaço escolar, mas envolve práticas pedagógicas que considerem as singularidades de cada estudante, valorizando suas potencialidades e oferecendo suporte adequado às suas necessidades. Assim, promove-se a equidade, garantindo oportunidades reais de desenvolvimento para todos.

Nessa perspectiva, a criança sente-se valorizada, reconhecida e encorajada a superar obstáculos, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais que terão impacto positivo em seu percurso escolar e em sua vida pessoal. Ao aprender a lidar com frustrações, trabalhar em grupo, expressar sentimentos e assumir responsabilidades, ela constrói bases sólidas para uma trajetória acadêmica mais consistente e para relações interpessoais mais saudáveis. Dessa forma, a educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e assume seu papel transformador, promovendo não apenas a aprendizagem formal, mas também a formação de indivíduos mais resilientes, confiantes e preparados para os desafios da vida em sociedade.

CONCLUSÃO

As dificuldades de aprendizagem são fenômenos complexos, influenciados por múltiplos fatores, que vão desde características individuais da criança até elementos sociais, culturais e pedagógicos. Conforme discutido ao longo deste trabalho, compreender essas dificuldades requer uma abordagem ampla, que considere não apenas transtornos específicos, como dislalia, disortografia, discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mas também questões relacionadas ao ambiente familiar, às condições sociais e ao contexto escolar. A identificação precoce e o acompanhamento constante são fundamentais para prevenir que essas dificuldades se tornem barreiras permanentes ao desenvolvimento acadêmico e emocional do estudante.

Nesse cenário, a participação ativa da família se mostra indispensável. O envolvimento dos responsáveis no acompanhamento das tarefas escolares, na participação em reuniões e no interesse genuíno pelo progresso do filho cria um vínculo de apoio e confiança que fortalece a autoestima e a motivação da criança. Como evidenciado por Picanço (2012), uma parceria sólida entre família e escola contribui para a continuidade do aprendizado, permitindo que os valores e conteúdos trabalhados em casa reforcem o que é ensinado na escola. A ausência desse suporte familiar, por outro lado, pode gerar desmotivação, insegurança e sentimentos de desvalorização, impactando negativamente o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional do aluno.

O papel do professor também é central nesse processo. Além de transmitir conhecimento, o docente atua como mediador das experiências de aprendizagem, identificando precocemente dificuldades e implementando estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades de cada estudante. A construção de uma relação afetiva e acolhedora entre professor e aluno favorece a confiança, o engajamento e o interesse pelo aprendizado, contribuindo para a superação de obstáculos e para o desenvolvimento integral da criança. A postura sensível e comprometida do professor é, portanto, um elemento-chave para que a educação se torne um processo significativo e humanizado.

Outro aspecto fundamental abordado neste estudo é o papel do apoio interdisciplinar. Psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais complementam a ação da família e da escola, oferecendo diagnósticos especializados e estratégias individualizadas que contemplam os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do estudante. A atuação integrada desses profissionais, aliada a programas de reforço escolar, oficinas pedagógicas e atividades extracurriculares, amplia as oportunidades de aprendizagem, estimula a criatividade e fortalece a autonomia, permitindo que a criança explore suas capacidades de forma lúdica e motivadora. Essa abordagem colaborativa assegura que cada intervenção seja ajustada conforme o progresso do aluno, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado e sustentável.

Além dos fatores individuais e pedagógicos, é necessário reconhecer que o contexto social exerce grande influência sobre o processo de aprendizagem. Condições de vulnerabilidade econômica, jornadas de trabalho extensas, instabilidade familiar e limitações no acesso a recursos educacionais podem dificultar a participação dos responsáveis e comprometer o desempenho escolar. Atividades que aproximem família e escola, como reuniões, oficinas, eventos e utilização de plataformas digitais, contribuem para reduzir essas barreiras, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

Em síntese, enfrentar as dificuldades de aprendizagem exige a articulação de esforços entre família, escola, professores, especialistas e sociedade. O diálogo contínuo, a corresponsabilidade e a compreensão das particularidades de cada estudante são essenciais para a construção de um ambiente educativo acolhedor, estimulante e capaz de promover o desenvolvimento integral da criança.

A consolidação dessa parceria possibilita que o aluno desenvolva competências cognitivas, socioemocionais e comportamentais, fortalecendo a autoestima, a resiliência e a motivação para aprender.

Portanto, compreender as dificuldades de aprendizagem como um fenômeno multifatorial é fundamental para a construção de práticas educativas

mais humanas, inclusivas e efetivas. Investir na formação de professores, na participação familiar, no apoio interdisciplinar e em políticas educacionais que promovam equidade garante que cada criança tenha condições de superar desafios, desenvolver seu potencial e se tornar um indivíduo crítico, participativo e consciente.

Ao integrar esforços entre todos os atores do processo educativo, cria-se não apenas um espaço de aprendizagem, mas uma rede de apoio que valoriza o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. C.; NICOLAU, A. I.; MACHADO, P. P. *Dificuldades de aprendizagem na infância: aspectos cognitivos, emocionais e sociais*. São Paulo: Editora Acadêmica, 2015.

CARVALHO, M. L. *Família e escola: parceria no desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FRANCO, R. S. *Educação inclusiva e contexto social: desafios contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GONÇALVES, P.; CRENITTE, P. *Dificuldades de aprendizagem: causas e intervenções*. In: EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2021. Disponível em: [link]. Acesso em: 25 fev. 2026.

JERÔNIMO, A.; DUARTE, S. *Transtornos específicos de aprendizagem e suas implicações pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2016.

PICANÇO, L. M. *Parceria família-escola: fundamentos e práticas*. Recife: EDUFPE, 2012.

- Alfabetização na Educação Infantil: limites e possibilidades (Camila Francatto de Castro)

Alfabetização na Educação Infantil: limites e possibilidades

Camila Francatto de Castro⁹

DOI: 10.5281/zenodo.22695027

RESUMO

A alfabetização na Educação Infantil configura-se como um tema recorrente no campo educacional brasileiro, especialmente em função dos debates relacionados à antecipação do ensino formal da leitura e da escrita e à necessidade de respeito às especificidades do desenvolvimento infantil. Historicamente, observa-se que práticas pedagógicas centradas na escolarização precoce ainda persistem em muitas instituições, o que pode comprometer experiências fundamentais da infância, como o brincar, a interação e a exploração do mundo. Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da Educação Infantil na inserção da criança no universo da linguagem escrita, sem desconsiderar os princípios que orientam essa etapa da Educação Básica. Este artigo tem como objetivo discutir os limites e as possibilidades da alfabetização na Educação Infantil, à luz de referenciais teóricos e documentos oficiais que fundamentam as políticas educacionais brasileiras. A partir da análise de autores como Soares e Ferreiro, bem como das orientações da Base Nacional Comum Curricular, busca-se evidenciar a distinção entre alfabetização e letramento e a importância de práticas pedagógicas que valorizem o contato significativo com a linguagem escrita. Destacam-se, ainda, estratégias que favorecem o letramento, como a leitura de histórias, a escrita espontânea e as interações sociais, assegurando o direito da criança ao brincar, às múltiplas linguagens e ao desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Letramento. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Literacy in Early Childhood Education is a recurring theme in the Brazilian educational field, especially due to debates surrounding the early introduction of formal reading and writing instruction and the need to respect the specific characteristics of child development. Historically, pedagogical practices centered on early schooling are still present in many institutions, which may compromise essential childhood experiences such as play, interaction, and exploration of the world. In this context, it becomes essential to reflect on the role of Early Childhood Education in introducing children to the world of written language without disregarding the principles that guide this stage of Basic Education. This article aims to discuss the limits and possibilities of literacy in Early Childhood Education, based on theoretical

⁹ Professor de Educação Básica I - Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Araras. e-mail: camila.castro@educacaoararas.sp.gov.br

frameworks and official documents that support Brazilian educational policies. Through the analysis of authors such as Soares and Ferreiro, as well as the guidelines of the National Common Curricular Base, this study highlights the distinction between literacy and literacies and emphasizes the importance of pedagogical practices that promote meaningful contact with written language. Strategies that foster literacies, such as story reading, spontaneous writing, and social interactions, are also emphasized, ensuring children's right to play, to multiple forms of expression, and to holistic development.

Keywords: Early Childhood Education. Literacy. Literacies. Child Development.

Introdução

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, contemplando seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural, conforme determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Trata-se de um período fundamental na vida do ser humano, no qual se alicerçam as bases do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e afetivo, sendo imprescindível que as práticas pedagógicas respeitem as especificidades da infância e os modos próprios das crianças aprenderem e se expressarem.

Nesse contexto, a alfabetização tem sido alvo de intensos debates no campo educacional, sobretudo no que diz respeito à sua inserção ou não na Educação Infantil. Em muitas situações, observa-se uma compreensão limitada e equivocada da alfabetização, reduzida à simples apropriação do código escrito, com ênfase no reconhecimento de letras, sílabas e palavras, bem como na reprodução mecânica de traçados gráficos. Essa concepção restritiva acaba por antecipar práticas pedagógicas próprias do Ensino Fundamental, deslocando para a Educação Infantil objetivos e metodologias que não correspondem às necessidades e especificidades das crianças pequenas.

A antecipação da alfabetização formal, frequentemente impulsionada por expectativas sociais, familiares e institucionais, pode resultar na adoção de práticas pedagógicas inadequadas ao desenvolvimento infantil. Tais práticas

tendem a desconsiderar o brincar, a ludicidade, a imaginação e as interações sociais como eixos estruturantes do processo educativo na infância. Ao priorizar atividades repetitivas, fragmentadas e descontextualizadas, corre-se o risco de empobrecer as experiências vividas pelas crianças, comprometendo aspectos fundamentais para a construção da autonomia, da identidade e das relações sociais.

Nesse contexto, é importante reconhecer que a infância constitui um período singular do desenvolvimento humano, no qual a aprendizagem ocorre de maneira integrada, por meio da exploração, da curiosidade e da interação com o outro e com o ambiente. A redução das práticas pedagógicas ao treino do código escrito pode limitar o potencial criativo e expressivo das crianças, além de gerar desinteresse, frustração e dificuldades futuras no processo de aprendizagem.

Os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil reafirmam que essa etapa não tem como finalidade a alfabetização formal. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o trabalho pedagógico deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, organizados a partir dos campos de experiências, valorizando múltiplas linguagens e formas de expressão, como a linguagem corporal, oral, musical, visual, plástica e escrita (BRASIL, 2017). Sendo assim, a linguagem escrita deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil de maneira integrada, significativa e contextualizada, sem a exigência do domínio convencional da leitura e da escrita, respeitando o ritmo e as singularidades do desenvolvimento infantil.

Entretanto, reconhecer os limites da alfabetização formal na Educação Infantil não significa excluir as crianças do contato com a cultura escrita. Diversos estudos apontam que, desde muito cedo, as crianças demonstram interesse pelos textos escritos e constroem hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que a criança é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, elaborando ideias próprias acerca da língua escrita antes mesmo de receber ensino sistematizado.

Nesse sentido, torna-se fundamental diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2004), a alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, enquanto letramento diz respeito à participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Na Educação Infantil, o foco deve estar no letramento, possibilitando às crianças vivências significativas com diferentes gêneros textuais e situações comunicativas reais.

As possibilidades de trabalho com a linguagem escrita nessa etapa são amplas e diversificadas. O professor deve proporcionar e estimular a leitura diária de histórias, o manuseio de livros, a escuta de narrativas, a escrita espontânea, os jogos de linguagem, as cantigas, as parlendas e as brincadeiras simbólicas constituem práticas que favorecem o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da ampliação do vocabulário e da compreensão das funções sociais da escrita. Essas experiências contribuem para que a criança se reconheça como participante de um mundo letrado, de forma prazerosa e significativa.

O papel do professor é central nesse processo, atuando como mediador e organizador de ambientes ricos em estímulos, que despertam a curiosidade e o interesse das crianças pela leitura e pela escrita. Cabe ao educador planejar intencionalmente situações que integrem a linguagem escrita ao cotidiano da Educação Infantil, respeitando o ritmo, as singularidades e as formas próprias de aprendizagem de cada criança.

Dessa maneira, refletir sobre os limites da alfabetização na Educação Infantil implica reconhecer que essa etapa não deve ser marcada pela escolarização precoce, mas sim pela valorização das experiências infantis. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer as possibilidades de um trabalho pedagógico que favoreça o letramento, garantindo às crianças o direito de vivenciar a infância em sua plenitude e de se aproximar gradualmente da cultura escrita, de maneira significativa, contextualizada e respeitosa ao seu desenvolvimento integral.

Alfabetização e letramento: conceitos fundamentais

Fundamentando-se em Soares (2004), o termo alfabetização refere-se especificamente ao processo de aquisição e domínio do sistema de escrita alfabética, isto é, à aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas, possibilitando à criança ler e escrever de acordo com as convenções da língua.

Enquanto, o conceito de letramento amplia essa compreensão, ao enfatizar o uso social da leitura e da escrita, considerando as práticas sociais, culturais e comunicativas em que os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, o letramento envolve não apenas saber decodificar palavras, mas compreender, interpretar e utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos da vida cotidiana (SOARES, 2004).

Na Educação Infantil, essa distinção torna-se fundamental para orientar as práticas pedagógicas. Nessa etapa da educação, o foco não deve estar na alfabetização formal, entendida como o ensino sistematizado do código escrito, mas sim na promoção do letramento, por meio de experiências significativas e contextualizadas com a linguagem escrita. Isso implica oferecer às crianças oportunidades diversas de contato com textos, livros, rótulos, histórias, bilhetes, listas e diferentes gêneros textuais, integrados às situações reais do cotidiano escolar. Essas vivências contribuem para que a criança compreenda as funções sociais da escrita, desenvolva a oralidade, amplie o vocabulário e atribua sentido às práticas de leitura e escrita (SOARES, 2004).

Corroborando com essa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança não é um sujeito passivo no processo de aprendizagem da escrita. Ao contrário, desde muito cedo, ela constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, observando, interpretando e atribuindo significados aos textos com os quais interage. Essas hipóteses evoluem gradualmente, a partir das experiências vivenciadas em ambientes nos quais a escrita está presente de forma significativa, mesmo antes do ensino formal.

Nesse sentido, a presença de um ambiente alfabetizador rico e estimulante na Educação Infantil mostra-se essencial. Tal ambiente deve ser organizado de modo a desenvolver a curiosidade, a experimentação e a interação das crianças com diferentes materiais escritos, sem a exigência do domínio convencional da leitura e da escrita. Ao valorizar a escrita espontânea, as tentativas de registro, as narrativas orais e as brincadeiras simbólicas, o professor reconhece os saberes prévios das crianças e contribui para a construção gradual de conhecimentos sobre a linguagem escrita, respeitando o ritmo e as singularidades do desenvolvimento infantil (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Dessa forma, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve priorizar experiências que articulem o letramento às vivências próprias da infância, garantindo que o contato com a escrita ocorra de maneira prazerosa, significativa e socialmente contextualizada, sem antecipar práticas escolares que não correspondem às necessidades dessa etapa da educação básica.

Limites da alfabetização na Educação Infantil

Os limites da alfabetização na Educação Infantil relacionam-se, principalmente, à antecipação de práticas escolares próprias do Ensino Fundamental, tais como atividades repetitivas, cópias extensas, exercícios mecânicos de treino do código escrito e a utilização de avaliações formais com caráter classificatório. Essas práticas, quando introduzidas de maneira precoce, tendem a desconsiderar o ritmo de aprendizagem, as necessidades, os interesses e as formas próprias de expressão das crianças pequenas, que aprendem fundamentalmente por meio da interação, da brincadeira e da exploração do ambiente.

A escolarização precoce pode comprometer experiências essenciais da infância, como o brincar livre, as interações sociais, a imaginação e a curiosidade, elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O brincar, em especial, constitui-se como uma linguagem

central da criança, por meio da qual ela interpreta o mundo, elabora sentimentos, constrói conhecimentos e estabelece relações. Ao substituir essas experiências por atividades escolares rígidas e descontextualizadas, corre-se o risco de reduzir as possibilidades de aprendizagem significativa e de afetar negativamente o desenvolvimento integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que a Educação Infantil não deve ter como objetivo a alfabetização formal, entendida como a sistematização do ensino da leitura e da escrita nos moldes do Ensino Fundamental. O documento orienta que o trabalho pedagógico nessa etapa deve priorizar a ampliação das experiências das crianças com diferentes linguagens — corporal, oral, musical, visual, plástica e escrita — de forma integrada, lúdica e contextualizada, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a linguagem escrita deve estar presente na Educação Infantil como parte das vivências cotidianas, inserida em situações significativas e socialmente contextualizadas, sem a exigência de desempenho ou domínio convencional. A BNCC destaca ainda a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa das crianças, a escuta sensível do professor e a organização de ambientes que favoreçam a exploração, a curiosidade e a construção de sentidos, evitando a antecipação de conteúdos e metodologias inadequadas à faixa etária (BRASIL, 2017).

Sendo assim, reconhecer os limites da alfabetização na Educação Infantil implica compreender que essa etapa deve assegurar o direito à infância, garantindo tempos, espaços e experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo em que possibilitam uma aproximação gradual, significativa e prazerosa com a linguagem escrita.

Possibilidades pedagógicas

Apesar dos limites relacionados à alfabetização formal, existem inúmeras possibilidades de trabalho com a linguagem escrita na Educação

Infantil, desde que respeitadas as especificidades do desenvolvimento infantil e os modos próprios de aprender das crianças. O contato cotidiano com a linguagem escrita, mediado por práticas lúdicas e significativas, favorece a construção de sentidos e o interesse espontâneo pela leitura e pela escrita, sem a imposição de exigências formais.

Como já mencionado nesse artigo, a leitura diária de histórias constitui uma das principais estratégias pedagógicas nesse contexto, pois amplia o repertório linguístico, estimula a imaginação, desenvolve a escuta atenta e contribui para a formação do gosto pela leitura. O manuseio de livros, revistas e outros materiais impressos possibilita às crianças explorar diferentes gêneros textuais, observar ilustrações, reconhecer marcas gráficas e compreender que a escrita cumpre funções sociais diversas. A escrita espontânea, por sua vez, permite que as crianças expressem ideias, sentimentos e hipóteses sobre a escrita, valorizando suas produções e respeitando seus processos individuais de aprendizagem.

Além disso, os jogos de linguagem, as cantigas, as parlendas, as rimas e as rodas de conversa favorecem o desenvolvimento da oralidade, da ampliação do vocabulário e da consciência fonológica, elementos importantes para a futura aprendizagem da leitura e da escrita. As brincadeiras simbólicas também desempenham papel fundamental, pois possibilitam à criança representar situações do cotidiano, criar narrativas, assumir diferentes papéis sociais e integrar a linguagem oral e escrita às suas experiências lúdicas.

Nesse cenário, o professor assume o papel de mediador do processo educativo, sendo responsável por planejar intencionalmente situações pedagógicas que despertem o interesse das crianças pela leitura e pela escrita. Cabe ao educador organizar ambientes ricos em estímulos, oferecer materiais diversificados, valorizar as interações e escutar atentamente as manifestações infantis, sem transformar a Educação Infantil em um espaço de escolarização precoce. Ao atuar dessa forma, o professor contribui para que a criança se aproxime gradualmente da cultura escrita, de maneira prazerosa, significativa e coerente com os princípios da Educação Infantil.

Além disso, a intencionalidade pedagógica do professor deve estar pautada na observação atenta do cotidiano das crianças, considerando seus interesses, curiosidades e experiências prévias. A partir dessa escuta sensível, o educador pode propor situações desafiadoras e contextualizadas que integrem a linguagem escrita às vivências infantis, fortalecendo o vínculo entre aprendizagem e

significado. Essa postura favorece a participação ativa das crianças no processo educativo e contribui para a construção de um ambiente acolhedor e estimulante.

Por fim, destaca-se que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve estar articulado a uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito de direitos, competente e capaz de produzir cultura. Ao garantir tempos e espaços para a brincadeira, a interação e a expressão, a escola promove experiências que ampliam o repertório cultural das crianças e fortalecem sua relação com a leitura e a escrita. Dessa forma, a Educação Infantil cumpre seu papel formativo ao assegurar uma aproximação gradual e significativa da criança com o mundo letrado, respeitando seu desenvolvimento integral.

Discussões

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a alfabetização na Educação Infantil deve ser compreendida a partir de uma perspectiva que respeite as especificidades da infância e os princípios que orientam essa etapa da Educação Básica. A análise dos referenciais teóricos e dos documentos oficiais permite afirmar que a antecipação de práticas escolares próprias do Ensino Fundamental configura-se como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de Educação Infantil, sobretudo quando a alfabetização é reduzida à aquisição mecânica do código escrito.

Os estudos de Soares (2004) e de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuem significativamente para a compreensão de que alfabetização e letramento são processos distintos, porém complementares. Enquanto a alfabetização refere-se ao domínio do sistema de escrita alfabética, o letramento diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Na Educação Infantil, essa distinção é fundamental, uma vez que o foco do trabalho pedagógico deve estar na promoção de experiências de letramento, e não na exigência do domínio formal da leitura e da escrita.

Ao mesmo tempo, a Base Nacional Comum Curricular reforça que a Educação Infantil não tem como objetivo a alfabetização formal, mas a ampliação das experiências das crianças com diferentes linguagens, de forma integrada, lúdica e contextualizada (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que valorizam o brincar, as interações, a exploração e a escuta sensível das crianças mostram-se mais coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para essa etapa.

A discussão também evidencia que reconhecer os limites da alfabetização formal não significa excluir a criança do contato com a cultura escrita. Pelo contrário, as possibilidades pedagógicas apresentadas — como a leitura de histórias, a escrita espontânea, os jogos de linguagem e as brincadeiras simbólicas — demonstram que é possível inserir a linguagem escrita no cotidiano da Educação Infantil de maneira significativa, respeitosa e prazerosa. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da consciência linguística, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Destaca-se, ainda, o papel central do professor como mediador do processo educativo. Cabe ao educador planejar intencionalmente situações que articulem teoria e prática, organizando ambientes alfabetizadores ricos em estímulos, sem recorrer à escolarização precoce. Essa mediação exige sensibilidade, conhecimento teórico e compromisso com uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, a discussão reforça a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da Educação Infantil, que garantam o direito à infância e possibilitem uma aproximação gradual e significativa da criança com a linguagem escrita, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para sua inserção no mundo letrado.

Considerações finais

A alfabetização na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo que respeita os limites do desenvolvimento infantil e valoriza as múltiplas possibilidades de inserção da criança no mundo letrado.

Mais do que ensinar a ler e escrever de forma convencional, essa etapa da Educação Básica tem como compromisso assegurar experiências ricas, prazerosas e significativas com a linguagem, que contribuam para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de sentidos sobre a leitura e a escrita.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a antecipação da alfabetização formal pode comprometer experiências fundamentais da infância, como o brincar, a interação, a imaginação e a exploração, que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nesse sentido, a Educação Infantil deve se afastar de práticas mecânicas e repetitivas, próprias do Ensino Fundamental, priorizando ações pedagógicas que respeitem o ritmo, as singularidades e as formas próprias de aprendizagem das crianças pequenas.

Por outro lado, as discussões realizadas demonstram que é plenamente possível promover o contato das crianças com a cultura escrita de maneira significativa, por meio de práticas de letramento que integrem a linguagem escrita ao cotidiano escolar. A leitura de histórias, a escrita espontânea, os jogos de linguagem, as brincadeiras simbólicas e as interações sociais configuram-se como estratégias potentes para ampliar o repertório linguístico

das crianças, despertar o interesse pela leitura e favorecer a compreensão das funções sociais da escrita.

Destaca-se, ainda, o papel fundamental do professor como mediador desse processo, responsável por planejar intencionalmente situações pedagógicas que promovam ambientes alfabetizadores ricos e estimulantes, sem transformar a Educação Infantil em um espaço de escolarização precoce. Essa mediação exige fundamentação teórica, sensibilidade pedagógica e compromisso com uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos a partir de suas experiências.

Conclui-se, portanto, que a alfabetização na Educação Infantil deve estar alinhada aos princípios legais e pedagógicos que orientam essa etapa da educação, garantindo o direito à infância e à aprendizagem significativa. Ao valorizar o letramento e respeitar o desenvolvimento infantil, a Educação Infantil contribui de forma efetiva para a formação de sujeitos críticos, participativos e inseridos no mundo letrado, estabelecendo bases sólidas para os processos educativos que se desenvolvem ao longo da trajetória escolar.

Além disso, é necessário considerar que a efetivação de práticas pedagógicas coerentes com essa perspectiva depende de políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho aos professores, como formação inicial e continuada de qualidade, tempos de planejamento e acesso a materiais pedagógicos diversificados. Tais condições são fundamentais para que o educador possa atuar de maneira reflexiva e intencional, promovendo experiências significativas de letramento no cotidiano da Educação Infantil.

Por fim, ressalta-se que a construção de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança requer o envolvimento coletivo da comunidade escolar, das famílias e dos sistemas de ensino. O diálogo entre esses diferentes atores fortalece a compreensão sobre o papel da Educação Infantil e contribui para a superação de práticas de escolarização precoce. Dessa forma, reafirma-se a importância de uma educação que respeite a infância, valorize as múltiplas linguagens e assegure

às crianças o direito de aprender de forma plena, significativa e contextualizada.

Referências

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

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5–17, 2004.

- A importância do ensino de Ciências no Ensino Fundamental (Antônio Carlos de Lima Oliveira; Andréa Bezerra Ferreira; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Lígia Mara Ormond; Maria José Nunes Mota)

A importância do ensino de Ciências no Ensino Fundamental

Antônio Carlos de Lima Oliveira

Andréa Bezerra Ferreira

Flávia Michelle Ferreira Oliveira

Lígia Mara Ormond

Maria José Nunes Mota

DOI: 10.5281/zenodo.22695600

RESUMO

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental é muito importante para a formação dos estudantes, contribuindo para a compreensão dos fenômenos naturais, sociais e tecnológicos e para o desenvolvimento do pensamento crítico e científico. Este estudo teve como objetivo analisar a importância do ensino de Ciências no Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para a formação científica, crítica e participativa dos estudantes. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos e documentos relacionados ao ensino de Ciências, à alfabetização científica, ao ensino por investigação e às diferentes estratégias pedagógicas utilizadas no contexto escolar. A análise evidenciou que práticas investigativas, atividades experimentais, jogos didáticos, recursos lúdicos, laboratórios escolares e questões sociocientíficas podem favorecer maior participação dos estudantes e aproximar os conteúdos científicos de situações presentes em seu cotidiano. Constatou-se também que a diversificação das práticas pedagógicas contribui para superar metodologias centradas exclusivamente na transmissão e memorização de conteúdos. Conclui-se que o ensino de Ciências, quando desenvolvido de maneira contextualizada, investigativa e participativa, favorece a formação de estudantes mais autônomos, críticos e capazes de utilizar conhecimentos científicos na compreensão e interpretação da realidade.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Ensino Fundamental. Alfabetização científica. ensino por investigação. Estratégias pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental desempenha papel relevante na formação dos estudantes, uma vez que possibilita a compreensão

de fenômenos naturais, sociais, tecnológicos e ambientais presentes no cotidiano. Mais do que transmitir conceitos científicos, essa área do conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento da curiosidade, da capacidade de investigação, da argumentação e do pensamento crítico. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o ensino de Ciências deve favorecer o desenvolvimento do letramento científico, permitindo que os estudantes compreendam, interpretem e transformem o mundo com base nos conhecimentos e procedimentos próprios das Ciências da Natureza (Brasil, 2018).

A importância dessa área se mostra importante quando se considera que o contato com o conhecimento científico desde os primeiros anos da escolarização pode contribuir para a construção de uma postura investigativa diante da realidade. Brito e Fireman (2016) defendem que o ensino de Ciências por investigação representa uma possibilidade pedagógica relevante para a promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois permite que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. Dessa maneira, o ensino deixa de se limitar à memorização de conteúdos e passa a envolver questionamentos, levantamento de hipóteses, observação, discussão e busca de explicações para diferentes fenômenos.

Entretanto, a efetivação de um ensino de Ciências significativo ainda envolve diferentes desafios no contexto escolar. Daher e Machado (2016), ao analisarem as concepções de professores sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais, evidenciam a importância da atuação docente e das escolhas metodológicas realizadas durante o processo educativo. Além disso, Silva, Ferreira e Viera (2017) apontam a necessidade de uma perspectiva de ensino capaz de ultrapassar práticas meramente transmissivas, contribuindo para uma educação transformadora e para a formação de sujeitos mais críticos e participativos. Diante disso, torna-se necessário compreender de que maneira diferentes estratégias pedagógicas podem favorecer a aprendizagem e ampliar o interesse dos estudantes pela área científica.

Nesse contexto, práticas como a experimentação, as atividades investigativas, os jogos didáticos, o uso do lúdico e a abordagem de questões sociocientíficas apresentam-se como possibilidades para aproximar os conteúdos científicos da realidade dos estudantes. Coelho e Malheiro (2019) ressaltam a experimentação como uma possibilidade didática importante para o ensino de Ciências nos anos iniciais, enquanto Taha et al. (2016) destacam seu potencial como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, Gonzaga et al. (2017), Melo, Ávila e Santos (2017) e Pinheiro e Cardoso (2020) demonstram que recursos lúdicos e jogos didáticos podem favorecer a participação dos estudantes e contribuir para a construção dos conhecimentos científicos.

A partir dessas considerações, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: qual é a importância do ensino de Ciências no Ensino Fundamental e de que maneira diferentes estratégias pedagógicas podem contribuir para uma aprendizagem científica mais significativa nesse nível de ensino? A investigação desse problema mostra-se pertinente diante da necessidade de compreender o ensino de Ciências não apenas como componente curricular, mas como elemento essencial para a formação de estudantes capazes de analisar situações cotidianas, posicionar-se criticamente e utilizar conhecimentos científicos na compreensão da sociedade.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância do ensino de Ciências no Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para a formação científica, crítica e participativa dos estudantes. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o papel do ensino de Ciências na formação dos estudantes do Ensino Fundamental; discutir a importância da alfabetização científica e do ensino por investigação no processo educativo; e identificar estratégias pedagógicas que possam favorecer uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, com destaque para a experimentação, o lúdico, os jogos didáticos, os laboratórios escolares e as questões sociocientíficas. Tais estratégias podem proporcionar maior aproximação entre conhecimentos científicos e situações vivenciadas pelos estudantes, estimulando sua

participação no processo de aprendizagem (Santana et al., 2019; Genovese; Genovese; Carvalho, 2019).

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de publicações científicas e documentos relacionados ao ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Foram utilizados como fontes artigos científicos que discutem alfabetização científica, ensino investigativo, experimentação, jogos didáticos, atividades lúdicas, laboratórios escolares e questões sociocientíficas, além da BNCC (Brasil, 2018). A pesquisa bibliográfica possibilita reunir e relacionar diferentes perspectivas teóricas sobre a temática, permitindo a construção de uma análise fundamentada acerca da relevância do ensino de Ciências e das práticas pedagógicas empregadas nesse componente curricular.

Para a organização da discussão, além desta introdução, o desenvolvimento do artigo encontra-se estruturado em três subtítulos. O primeiro, “A importância do ensino de Ciências na formação dos estudantes do Ensino Fundamental”, discute as contribuições dessa área para a compreensão da realidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico e científico. O segundo, “Alfabetização científica e ensino de Ciências por investigação”, aborda a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e a relevância das práticas investigativas no processo de aprendizagem. O terceiro, “Estratégias pedagógicas para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental”, apresenta possibilidades como experimentação, atividades lúdicas, jogos didáticos, laboratórios escolares e abordagem de questões sociocientíficas. Por fim, a conclusão retoma os principais aspectos discutidos e apresenta as considerações decorrentes da pesquisa bibliográfica realizada.

2 DESENVOLVIMENTO

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental é muito importante para a formação dos estudantes, pois favorece a compreensão dos fenômenos presentes no cotidiano e possibilita a construção de conhecimentos

relacionados à natureza, à sociedade, à saúde, ao ambiente e às tecnologias. Conforme a BNCC, o ensino de Ciências deve contribuir para o desenvolvimento do letramento científico, permitindo que os estudantes compreendam e interpretem o mundo a partir de conhecimentos científicos (Brasil, 2018).

Nesse processo, é importante que as práticas pedagógicas ultrapassem a simples transmissão de conteúdos e promovam a participação ativa dos estudantes por meio da investigação, da experimentação, da problematização e de recursos diversificados. Brito e Fireman (2016) destacam que o ensino por investigação pode favorecer a alfabetização científica, enquanto Coelho e Malheiro (2019) apontam a experimentação como uma possibilidade didática capaz de aproximar os conhecimentos científicos da realidade dos estudantes. Dessa forma, compreender a importância do ensino de Ciências exige discutir tanto suas contribuições para a formação dos estudantes quanto as metodologias que podem tornar a aprendizagem mais significativa.

2.1 A importância do ensino de Ciências na formação dos estudantes do Ensino Fundamental

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental possui papel fundamental na formação dos estudantes, pois contribui para que eles compreendam melhor os fenômenos naturais, sociais e tecnológicos presentes em seu cotidiano. Desde os primeiros anos da escolarização, o contato com conhecimentos científicos favorece o desenvolvimento da curiosidade, da capacidade de observar, questionar, comparar informações e buscar explicações para diferentes situações. A BNCC destaca que o ensino de Ciências deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento do letramento científico, entendido como a capacidade de compreender e interpretar o mundo, além de transformá-lo com base nos conhecimentos científicos (Brasil, 2018).

Nesse sentido, o ensino de Ciências deve ser compreendido como um processo que contribui para a formação integral do estudante. Silva, Ferreira e Viera (2017) ressaltam que o ensino de Ciências pode assumir uma

perspectiva transformadora quando favorece a reflexão sobre a realidade e estimula o estudante a participar de forma crítica na sociedade. Assim, aprender Ciências significa desenvolver condições para analisar problemas, interpretar informações e tomar decisões relacionadas a situações que envolvem saúde, ambiente, tecnologia e qualidade de vida.

A presença das Ciências no Ensino Fundamental também é importante porque muitas das questões enfrentadas pelos estudantes em seu dia a dia possuem relação direta com conhecimentos científicos. Temas como alimentação, preservação ambiental, uso da água, doenças, tecnologias, consumo de energia e transformações da natureza podem ser discutidos no ambiente escolar de forma contextualizada. Genovese, Genovese e Carvalho (2019) destacam que a abordagem de questões sociocientíficas no ensino pode favorecer discussões que articulam ciência e sociedade, possibilitando ao estudante compreender que o conhecimento científico está relacionado a diferentes aspectos da vida social.

Outro aspecto relevante está relacionado ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Quando o ensino de Ciências estimula a formulação de perguntas, o levantamento de hipóteses e a busca por respostas, o estudante deixa de ocupar uma posição exclusivamente passiva e passa a participar de maneira mais efetiva da construção de seu conhecimento. Brito e Fireman (2016) destacam que práticas investigativas nos primeiros anos do Ensino Fundamental podem contribuir significativamente para a alfabetização científica, pois aproximam os estudantes dos processos utilizados na construção do conhecimento científico e favorecem uma aprendizagem baseada na investigação e na resolução de problemas.

Entretanto, para que essas contribuições sejam efetivamente alcançadas, a forma como o ensino de Ciências é desenvolvido em sala de aula torna-se decisiva. Daher e Machado (2016) apontam que as concepções dos professores acerca do ensino de Ciências influenciam diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais. Dessa maneira, práticas restritas à leitura do livro didático, à cópia de conteúdos e à memorização de conceitos podem limitar a participação dos estudantes. Em contrapartida,

propostas que valorizam a observação, o diálogo, a investigação e a relação entre teoria e cotidiano podem ampliar o interesse e a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos científicos.

Dessa forma, a importância do ensino de Ciências no Ensino Fundamental está relacionada não apenas à aquisição de conhecimentos específicos da área, mas também à formação de sujeitos capazes de compreender e interpretar criticamente a realidade. Ao promover oportunidades de questionamento, investigação e reflexão, o ensino de Ciências contribui para o desenvolvimento de competências que podem ser utilizadas em diferentes situações da vida escolar e social. Conforme estabelecido pela BNCC, essa formação deve possibilitar aos estudantes compreenderem conceitos e processos científicos e utilizá-los na análise de questões presentes em seu cotidiano (Brasil, 2018). Assim, fortalecer o ensino de Ciências desde o Ensino Fundamental representa uma contribuição importante para a formação de cidadãos mais críticos, participativos e conscientes.

2.2 Alfabetização científica e ensino de Ciências por investigação

A alfabetização científica constitui um dos aspectos centrais do ensino de Ciências no Ensino Fundamental, pois está relacionada à capacidade dos estudantes de compreender conceitos, processos e fenômenos científicos e utilizá-los na interpretação de situações presentes em sua realidade. A BNCC ressalta que o ensino de Ciências deve promover o letramento científico, possibilitando aos estudantes compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico, bem como transformá-lo com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza (Brasil, 2018). Dessa maneira, a aprendizagem científica não deve se restringir à assimilação de informações, mas contribuir para que os estudantes desenvolvam formas mais críticas e fundamentadas de compreender o mundo.

Nesse processo, o ensino por investigação apresenta-se como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer a alfabetização científica, uma vez que coloca o estudante em uma posição mais ativa durante a aprendizagem.

Brito e Fireman (2016) destacam que a abordagem investigativa nos primeiros anos do Ensino Fundamental permite desenvolver atividades nas quais os estudantes são incentivados a observar situações, formular questionamentos, levantar hipóteses, buscar evidências e construir explicações. Essas ações possibilitam uma aproximação com características próprias da produção do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que respeitam as possibilidades de aprendizagem das crianças.

O caráter investigativo do ensino de Ciências também contribui para superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na exposição de conteúdos e na memorização de respostas prontas. Nessa perspectiva, o professor não deixa de desempenhar uma função essencial, mas passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, criando situações que despertem a curiosidade e estimulem a participação dos estudantes. Segundo Brito e Fireman (2016), o ensino por investigação permite que os estudantes desenvolvam conhecimentos científicos a partir da resolução de problemas e da discussão das ideias construídas durante as atividades, favorecendo uma aprendizagem na qual a participação e a argumentação ocupam espaço significativo.

A investigação pode ser favorecida ainda pela utilização de atividades experimentais, principalmente quando estas não são realizadas apenas para demonstrar conteúdos previamente apresentados pelo professor. Taha et al. (2016) destacam que a experimentação pode assumir diferentes funções no ensino de Ciências, sendo importante que sua utilização esteja vinculada aos objetivos de aprendizagem e possibilite reflexão sobre os fenômenos observados. Coelho e Malheiro (2019) também ressaltam a experimentação como uma possibilidade didática para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente quando permite aos estudantes participar da construção dos conhecimentos e estabelecer relações entre as atividades desenvolvidas e os conceitos científicos.

Outro aspecto relevante para a alfabetização científica é a possibilidade de relacionar os conhecimentos trabalhados na escola às questões presentes na sociedade. Genovese, Genovese e Carvalho (2019) apontam que as

questões sociocientíficas podem ser abordadas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para discussões que envolvem ciência, tecnologia e sociedade. Essa perspectiva amplia as possibilidades do ensino investigativo, pois permite que os estudantes analisem problemas que não possuem apenas uma dimensão científica, mas também apresentam implicações sociais, ambientais, culturais e éticas. Assim, o conhecimento científico pode ser utilizado como instrumento para compreender situações concretas e fundamentar posicionamentos.

Portanto, a alfabetização científica e o ensino por investigação apresentam estreita relação com uma concepção de ensino de Ciências voltada para a formação de estudantes participativos, curiosos e capazes de construir explicações fundamentadas. Ao proporcionar situações de questionamento, observação, investigação, experimentação e discussão, a escola amplia as possibilidades de desenvolvimento do pensamento científico e crítico. Conforme as orientações da BNCC, esse processo deve possibilitar aos estudantes não apenas conhecer conceitos científicos, mas desenvolver procedimentos e atitudes necessários para investigar problemas e participar de discussões relacionadas à ciência e às suas aplicações na sociedade (Brasil, 2018). Desse modo, o ensino investigativo constitui uma importante possibilidade para tornar a aprendizagem científica mais significativa ao longo do Ensino Fundamental.

2.3 Estratégias pedagógicas para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental

A utilização de diferentes estratégias pedagógicas no ensino de Ciências pode favorecer uma aprendizagem mais dinâmica, participativa e significativa no Ensino Fundamental. Quando o professor diversifica as metodologias utilizadas em sala de aula, amplia as possibilidades de envolvimento dos estudantes e facilita a compreensão de conteúdos que, muitas vezes, podem ser considerados abstratos ou distantes da realidade. Nesse sentido, atividades experimentais, jogos didáticos, práticas lúdicas, uso de laboratórios e

abordagem de questões sociocientíficas constituem recursos capazes de aproximar os conhecimentos científicos das experiências cotidianas dos estudantes e estimular maior participação durante o processo educativo (Coelho; Malheiro, 2019; Gonzaga et al., 2017).

Entre essas possibilidades, a experimentação apresenta destaque no ensino de Ciências, uma vez que possibilita observar fenômenos, levantar hipóteses, analisar resultados e estabelecer relações entre conhecimentos teóricos e situações concretas. Coelho e Malheiro (2019) afirmam que a experimentação pode representar uma possibilidade didática importante para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente quando favorece a participação do estudante na construção do conhecimento. Taha et al. (2016) também ressaltam que as atividades experimentais podem contribuir para a aprendizagem quando são utilizadas de maneira planejada, não se limitando à simples reprodução de procedimentos ou demonstração de conceitos previamente apresentados.

A presença de laboratórios escolares também pode contribuir para o desenvolvimento de práticas experimentais mais frequentes e organizadas. Santana et al. (2019) destacam a importância dos laboratórios no Ensino Fundamental como espaços que podem favorecer atividades práticas relacionadas aos conteúdos científicos. Entretanto, a utilização da experimentação não deve depender exclusivamente da existência de um laboratório estruturado, pois diferentes experiências podem ser desenvolvidas em sala de aula ou em outros ambientes da escola, desde que sejam observadas as condições de segurança e os objetivos pedagógicos. Assim, mais importante do que dispor de equipamentos sofisticados é planejar atividades que permitam ao estudante observar, investigar e refletir sobre os fenômenos estudados.

Outra estratégia relevante corresponde ao uso de jogos didáticos, que podem contribuir para tornar o ensino de Ciências mais atrativo e estimular o envolvimento dos estudantes. Gonzaga et al. (2017) indicam que os jogos didáticos podem funcionar como recursos complementares no processo de ensino e aprendizagem, promovendo interação, participação e revisão de

conhecimentos. Da mesma forma, Melo, Ávila e Santos (2017) demonstram que a utilização de jogos no ensino de Ciências pode favorecer a motivação e proporcionar situações de aprendizagem diferenciadas. Contudo, para que esses recursos apresentem finalidade educativa, precisam estar articulados aos conteúdos trabalhados e aos objetivos previamente estabelecidos pelo professor.

As atividades lúdicas também possuem potencial para contribuir com a aprendizagem científica, principalmente por permitirem que os estudantes aprendam de forma mais participativa e envolvente. Pinheiro e Cardoso (2020), ao analisarem estudos relacionados ao lúdico no ensino de Ciências, evidenciam sua relevância como possibilidade metodológica para favorecer a construção do conhecimento. Nesse contexto, jogos, brincadeiras, desafios, modelos, atividades práticas e outras propostas lúdicas podem ser utilizadas para estimular a curiosidade e facilitar a compreensão de conceitos científicos. O caráter lúdico, entretanto, não deve ser compreendido apenas como entretenimento, mas como um recurso pedagógico que necessita de intencionalidade e mediação docente.

Além das estratégias práticas e lúdicas, a abordagem de questões sociocientíficas pode ampliar a relação entre os conteúdos escolares e problemas presentes na sociedade. Genovese, Genovese e Carvalho (2019) destacam que essas questões podem ser trabalhadas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, permitindo a discussão de temas que articulam conhecimentos científicos e situações de relevância social. Dessa maneira, temas relacionados à saúde, ao meio ambiente, às tecnologias, ao consumo e à qualidade de vida podem ser utilizados para promover reflexão e argumentação. A combinação dessas diferentes estratégias contribui para um ensino de Ciências menos centrado na memorização e mais voltado à participação dos estudantes, em consonância com a proposta da BNCC de desenvolver competências que possibilitem investigar, compreender e analisar fenômenos do mundo natural, social e tecnológico (BRASIL, 2018).

3 CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender que o ensino de Ciências possui significativa importância na formação dos estudantes do Ensino Fundamental, uma vez que contribui para a compreensão dos fenômenos naturais, sociais e tecnológicos presentes no cotidiano. Mais do que proporcionar a aquisição de conceitos científicos, esse componente curricular pode favorecer o desenvolvimento da curiosidade, do pensamento crítico, da capacidade de investigação e da autonomia dos estudantes. Dessa forma, considera-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado ao evidenciar as contribuições do ensino de Ciências para uma formação científica, crítica e participativa.

Em relação ao problema de pesquisa, verificou-se que a importância do ensino de Ciências está diretamente relacionada tanto aos conhecimentos que proporciona quanto às formas pelas quais esses conhecimentos são trabalhados no ambiente escolar. A alfabetização científica e o ensino por investigação apresentam-se como possibilidades relevantes para superar práticas baseadas exclusivamente na transmissão e memorização de conteúdos. A participação dos estudantes em atividades investigativas favorece a elaboração de questionamentos, hipóteses e explicações, aproximando-os dos processos envolvidos na construção do conhecimento científico e tornando a aprendizagem mais significativa.

Também foi possível identificar que a diversificação das estratégias pedagógicas pode ampliar o interesse e a participação dos estudantes nas aulas de Ciências. A experimentação, os jogos didáticos, as atividades lúdicas, os laboratórios escolares e a abordagem de questões sociocientíficas oferecem diferentes possibilidades para relacionar teoria e prática e aproximar os conteúdos científicos das experiências dos estudantes. Essas estratégias contribuem para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas, favorecendo a construção do conhecimento de maneira mais ativa.

Conclui-se, portanto, que fortalecer o ensino de Ciências no Ensino Fundamental é fundamental para proporcionar aos estudantes uma formação que ultrapasse o domínio de conteúdos escolares. É necessário que as práticas pedagógicas estimulem a investigação, a reflexão, o diálogo e a aplicação dos conhecimentos científicos em diferentes situações. Para isso, a atuação do professor e a escolha de estratégias adequadas às características dos estudantes são elementos essenciais. Assim, um ensino de Ciências contextualizado, investigativo e diversificado pode contribuir para formar indivíduos mais preparados para compreender criticamente a realidade, tomar decisões fundamentadas e participar de maneira consciente das questões científicas, ambientais, tecnológicas e sociais presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 01 set. 2026.

BRITO, Liliane Oliveira de; FIREMAN, Elton Casado. Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Ensaio pesquisa em Educação em Ciências** (Belo horizonte), v. 18, n. 1, p. 123-146, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/mhnc5kG5WVLGNZMsBwwVbBJ/?lang=pt> Acesso em: 01 set. 2026.

COELHO, Antonia Ediele de Freitas; MALHEIRO, João Manoel da Silva. O Ensino de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental: a experimentação como possibilidade didática. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. 01-21, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662197022/> Acesso em: 01 set. 2026.

DAHER, Alessandra Ferreira Beker; MACHADO, Vera de Mattos. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: o que pensam os professores. **Revista da SBEnBio**, v. 1, n. 9, 2016.

Disponível em: <https://extensao.ifg.edu.br/clubedeciencias/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/1753.pdf> Acesso em: 01 set. 2026.

GENOVESE, Cinthia Leticia de Carvalho Roversi; GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco. Questões sociocientíficas: origem, características, perspectivas e possibilidades de implementação no ensino de ciências a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 15, n. 34, p. 8-17, 2019.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8091932> Acesso em: 01 set. 2026.

GONZAGA, Glaucia Ribeiro et al. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. **Revista Educação Pública**, v. 17, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/download/52500956/JOGOS_DIDATICOS_PARA_O_ENSINO_DE_Ciencias_publicado.pdf Acesso em: 01 set. 2026.

MELO, Ana Carolina Ataides; ÁVILA, Thiago Medeiros; SANTOS, Daniel Medina Corrêa. Utilização de jogos didáticos no ensino de ciências: um relato de caso. **Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José**, v. 9, n. 1, 2017.

Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/170> Acesso em: 01 set. 2026.

PINHEIRO, Adriana Ramos; CARDOSO, Sheila Pressentin. O lúdico no ensino de ciências: uma revisão na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 57-76, 2020. Disponível

em: <https://www.academia.edu/download/83496650/7374.pdf> Acesso em: 01 set. 2026.

SANTANA, Salete de Lourdes Cardoso et al. O ensino de ciências e os laboratórios escolares no Ensino Fundamental. **VITTALLE-Revista de Ciências da Saúde**, v. 31, n. 1, p. 15-26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/vittalle/article/view/8310> Acesso em: 01 set. 2026.

SILVA, Alexandre Fernando da; FERREIRA, José Heleno; VIERA, Carlos Alexandre. O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, v. 7, n. 2, p. 283-304, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602017000200283&script=sci_arttext Acesso em: 01 set. 2026.

TAHA, Marli Spat et al. Experimentação como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 1, p. 138-154, 2016. Disponível em: <https://if.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/552> Acesso em: 01 set. 2026.

- O uso das tecnologias na educação (Luciana Aparecida Mocelin; Larissa Riveiro Bueno; Janaina Thauana de Oliveira de Carvalho)

O uso das tecnologias na educação

Luciana Aparecida Mocelin

Larissa Riveiro Bueno

Janaina Thauana de Oliveira de Carvalho

DOI: 10.5281/zenodo.22696786

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do uso das tecnologias digitais no contexto educacional, destacando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa aborda a relação entre educação, comunicação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), evidenciando como essas áreas se articulam na escola contemporânea. As tecnologias possibilitam a ampliação das estratégias pedagógicas, favorecendo aulas mais dinâmicas, interativas e acessíveis, além de estimular a participação dos estudantes na construção do conhecimento. O estudo também discute a necessidade de formação continuada dos professores para a utilização pedagógica dos recursos digitais, bem como os desafios relacionados ao acesso às tecnologias e à inclusão digital. Conclui-se que, quando integradas de forma planejada e crítica ao currículo escolar, as tecnologias podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação, promovendo práticas pedagógicas mais inovadoras, colaborativas e inclusivas.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Educação. Ensino e aprendizagem. Práticas pedagógicas. Inclusão digital.

1 INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem provocado mudanças significativas nas formas de comunicação, acesso à informação e construção do conhecimento. A escola, como instituição social, precisa acompanhar essas transformações e incorporar recursos tecnológicos ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente na educação básica.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ampliam as possibilidades pedagógicas, favorecendo metodologias mais ativas,

interativas e colaborativas. Recursos como plataformas digitais, vídeos, podcasts, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos educacionais tornam as aulas mais dinâmicas e aproximam os conteúdos da realidade dos estudantes.

Segundo Moran (2015), as tecnologias digitais possibilitam novas formas de ensinar e aprender, promovendo maior participação dos alunos e favorecendo metodologias mais ativas e colaborativas. Para o autor, a integração entre tecnologia e educação deve ocorrer de maneira planejada, considerando os objetivos pedagógicos e as necessidades dos estudantes.

Freire (1996) afirma que ensinar exige pesquisa, reflexão e constante busca por novos conhecimentos. Dessa forma, o professor precisa desenvolver uma postura investigativa e crítica diante das transformações tecnológicas, utilizando os recursos digitais como instrumentos de mediação da aprendizagem.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando e indagando. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância do uso das tecnologias na educação, destacando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, os desafios enfrentados pelas escolas e a necessidade de formação continuada dos professores para a utilização pedagógica das ferramentas digitais.

2 DESENVOLVIMENTO

A tecnologia tem transformado diversos aspectos da educação, modificando as formas de ensinar e aprender. A utilização de recursos digitais permite a ampliação das práticas pedagógicas e favorece a construção de aprendizagens mais significativas.

As plataformas digitais e os aplicativos educacionais constituem importantes ferramentas de apoio ao ensino. Softwares de edição de texto, bibliotecas virtuais, ambientes de aprendizagem colaborativa e recursos multimídia auxiliam os estudantes na pesquisa, na comunicação e na produção do conhecimento.

Kenski (2012) destaca que as tecnologias estão presentes na sociedade contemporânea e influenciam diretamente os processos educacionais. Segundo a autora, a utilização das tecnologias na educação amplia as possibilidades de comunicação, interação e acesso ao conhecimento, porém sua contribuição depende da forma como são incorporadas às práticas pedagógicas. Dessa maneira, o professor possui papel fundamental na mediação do uso desses recursos, transformando as ferramentas tecnológicas em instrumentos capazes de favorecer a aprendizagem.

Além de propiciar uma rápida difusão de material didático e de informações de interesse para pais, professores e alunos, as novas tecnologias permitem, entre outras possibilidades, a construção interdisciplinar de informações produzidas individualmente ou em grupo, o desenvolvimento colaborativo de projetos por parte de alunos geograficamente dispersos e a troca de experiências pedagógicas entre educadores de diferentes regiões do país. À medida que as redes de comunicação se tornam mais rápidas, novas aplicações educacionais tornam-se viáveis, como laboratórios virtuais e ambientes interativos de aprendizagem. (KENSKI, 2012, p. 34).

Além disso, a utilização de vídeos, áudios, animações, lousas digitais e ambientes virtuais torna as aulas mais atrativas e favorece a compreensão dos conteúdos. Esses recursos podem ser utilizados em diferentes áreas do conhecimento, promovendo maior participação dos estudantes e desenvolvimento da autonomia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. O artigo 62 determina que os sistemas de ensino devem promover a capacitação dos docentes, reconhecendo a necessidade de preparação para atender às demandas da educação contemporânea.

Entretanto, a simples aquisição de equipamentos não garante melhorias na qualidade do ensino. Valente (1999) afirma que o computador, por si só, não

transforma a educação; é a forma como o professor utiliza a tecnologia que determina seu potencial pedagógico. Assim, a formação docente torna-se elemento essencial para a integração significativa das TDIC ao currículo escolar.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) defende que a formação de professores deve estar articulada à reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo que o educador compreenda criticamente as mudanças sociais e tecnológicas e desenvolva competências para atuar em contextos educacionais inovadores.

Dessa forma, a tecnologia não deve ser vista apenas como um recurso complementar, mas como uma possibilidade de enriquecer a educação, promovendo maior participação dos estudantes, desenvolvimento da autonomia e construção de conhecimentos alinhados às exigências do século XXI.

3 CONCLUSÃO

A integração das tecnologias à educação representa um importante avanço para o ensino contemporâneo. Os recursos digitais ampliam as possibilidades pedagógicas, favorecem a participação dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida acadêmica, social e profissional.

O uso de plataformas digitais, aplicativos educacionais, vídeos, áudios e ambientes virtuais torna as aulas mais dinâmicas e interativas, aproximando o conteúdo escolar da realidade dos alunos. Além disso, as tecnologias permitem a personalização do ensino e o desenvolvimento de práticas colaborativas, estimulando a autonomia e o protagonismo estudantil.

No entanto, para que esses benefícios sejam efetivamente alcançados, é necessário superar desafios relacionados ao acesso às tecnologias e à formação dos professores. A inclusão digital e a capacitação docente são fundamentais para garantir que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de maneira crítica, ética e pedagogicamente significativa.

Conclui-se, portanto, que a tecnologia, quando integrada de forma consciente ao currículo escolar, pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais relevante para as demandas da sociedade contemporânea e contribuindo para a formação de cidadãos capazes de atuar de maneira crítica, criativa e responsável em um contexto cada vez mais digital.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

- Da horta para a mesa – com a cesta da Dona Maricota (Juliana Mazetto Antonello Nodari; Marinês Jucelia Becker Lanzarin; Taysa Delarcos de Oliveira)

Da horta para a mesa – com a cesta da Dona Maricota

Juliana Mazetto Antonello Nodari

Marinês Jucelia Becker Lanzarin

Taysa Delarcos de Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.22697447

RESUMO

O projeto “Da Horta para a Mesa – com a Cesta da Dona Maricota”, desenvolvido com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, teve como propósito promover aprendizagens significativas relacionadas à alimentação saudável, ao cultivo de alimentos, ao cuidado com a natureza e à participação da família. A proposta teve como obra norteadora A Cesta da Dona Maricota e articulou atividades de leitura, escrita, matemática, ciências, educação alimentar, expressão artística e socialização. Ao longo de aproximadamente quatro semanas, os estudantes participaram de momentos de contação de história, observação e classificação de frutas, verduras e legumes, investigação sobre a origem dos alimentos, criação e acompanhamento de uma pequena horta escolar, registros no “Diário da Nossa Horta”, plantio em casa e preparação coletiva de uma receita saudável. As ações buscaram aproximar os conteúdos escolares das experiências cotidianas das crianças e fortalecer a parceria entre escola e família. Como culminância, foi proposta a realização de uma exposição “Da Horta para a Mesa”, reunindo produções dos estudantes, registros da horta, receitas, gráficos e experiências familiares. A avaliação considerou a participação, o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, as aprendizagens matemáticas, a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento nas atividades.

Palavras-chave: Alimentação saudável. Horta escolar. Literatura infantil. Família. Aprendizagem significativa. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A alimentação está presente no cotidiano das crianças e constitui uma possibilidade concreta para o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas à saúde, à natureza, à cultura, à linguagem e às relações sociais. A escola, enquanto espaço de convivência, interação e compartilhamento de

experiências, pode contribuir para que os hábitos e conhecimentos relacionados à alimentação sejam também incorporados ao contexto familiar. Nesse sentido, a alimentação oferecida no ambiente escolar exerce papel importante na promoção de hábitos alimentares adequados. Uma escola comprometida com a promoção da saúde busca, por meio do programa de alimentação escolar, incentivar práticas alimentares equilibradas e conscientes, contribuindo para que estudantes e suas famílias desenvolvam escolhas mais saudáveis e sustentáveis (ABERC, 2008). Nesse contexto, a escola pode contribuir para que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre os alimentos, compreendam sua origem e desenvolvam atitudes de cuidado consigo, com o outro e com o ambiente.

A Escola Municipal Professor Marcelino Espíndola Dutra propôs o projeto “Da Horta para a Mesa – com a Cesta da Dona Maricota”, tendo como obra norteadora A Cesta da Dona Maricota. A partir da literatura infantil, os estudantes foram envolvidos em situações de observação, pesquisa, leitura, escrita, classificação, contagem, plantio, acompanhamento do crescimento das plantas e degustação de alimentos.

A proposta buscou tornar a aprendizagem contextualizada e significativa, aproximando os conteúdos escolares de situações presentes na vida das crianças. O percurso partiu da história e dos alimentos presentes na cesta, avançou para a investigação sobre sua origem e chegou à experiência prática da horta, estabelecendo o caminho da semente à planta, da horta à colheita e da cozinha à mesa.

2 JUSTIFICATIVA

O projeto foi elaborado com a finalidade de favorecer a construção de conhecimentos e atitudes relacionados à alimentação saudável, incentivando o consumo de frutas, verduras e legumes e o cuidado com a natureza. A literatura infantil foi utilizada como elemento mobilizador para despertar a

curiosidade e criar situações de aprendizagem que integrassem diferentes áreas do conhecimento.

A construção de uma pequena horta escolar ampliou as possibilidades de aprendizagem ao permitir que as crianças acompanhassem, de maneira concreta, o desenvolvimento das plantas, participando, de acordo com suas possibilidades, do preparo da terra, plantio, rega e observação. Paralelamente, a participação das famílias possibilitou que os aprendizados ultrapassassem o espaço escolar, valorizando saberes, costumes e experiências alimentares de cada grupo familiar.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Desenvolver nas crianças conhecimentos e atitudes relacionados à alimentação saudável, incentivando o consumo de frutas, verduras e legumes, o cuidado com a natureza e a participação da família na construção de hábitos alimentares mais saudáveis.

3.2 Objetivos específicos

Conhecer e apreciar a história A Cesta da Dona Maricota; identificar diferentes frutas, verduras, legumes, raízes e tubérculos; reconhecer a importância de uma alimentação variada e equilibrada; compreender a origem de alguns alimentos e as etapas básicas de seu cultivo; criar e cuidar de uma pequena horta na escola; desenvolver atitudes de cuidado com o meio ambiente; estimular o consumo de alimentos naturais; ampliar o vocabulário e desenvolver habilidades de leitura e escrita a partir do tema; trabalhar cores, formas, tamanhos, quantidades e classificação dos alimentos; estimular a autonomia, a curiosidade, a observação e a investigação; promover interação,

cooperação e socialização; e incentivar a participação das famílias, valorizando seus conhecimentos e costumes alimentares.

4 METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido de forma interdisciplinar, envolvendo atividades de linguagem, matemática, ciências, educação alimentar, expressão artística e convivência. Inicialmente, foi realizada a contação da história A Cesta da Dona Maricota, seguida de roda de conversa sobre a personagem, os alimentos presentes na cesta, as preferências das crianças e a origem dos alimentos. Como registro, cada estudante pôde produzir sua própria “Cesta da Dona Maricota”, desenhando ou selecionando alimentos considerados saudáveis.

Em seguida, foi organizada uma exposição de frutas, verduras e legumes para observação de cores, formatos, tamanhos, texturas, cheiros e nomes. Foram desenvolvidas atividades de classificação por categorias, cor, tamanho e formato, além do jogo “Quem sou eu?”, no qual as crianças identificaram alimentos a partir de pistas.

Outra etapa foi dedicada à investigação sobre a origem dos alimentos. A partir de perguntas como “Será que a cenoura nasce no supermercado?”, os estudantes foram conduzidos a compreender o percurso semente → planta → horta → colheita → cozinha → mesa. Cada criança pôde representar esse caminho por meio de desenho.

A horta escolar foi utilizada como espaço de aprendizagem prática. Entre as sugestões de cultivo estiveram alface, cebolinha, couve, salsa, cenoura, tomate-cereja e temperos, utilizando vasos, garrafas recicláveis, caixas ou outro espaço disponível. Os estudantes participaram do plantio, da rega e da observação do crescimento das plantas.

Para acompanhar esse processo, foi elaborado o “Diário da Nossa Horta”, com registros sobre a data do plantio, o que foi plantado, o aparecimento da primeira folha, o crescimento da planta e o momento previsto

para a colheita. Os registros puderam ser feitos por desenhos, palavras, números ou pequenas frases.

A participação da família ocorreu por meio da proposta “Minha família também planta”, na qual cada família pôde plantar uma semente ou muda em casa, utilizando vaso ou recipiente reaproveitado. A criança acompanhou o crescimento e registrou a experiência por desenho, fotografia, anotações ou medida do crescimento da planta, compartilhando posteriormente a experiência com os colegas.

Também foi realizada uma receita saudável coletiva, como salada de frutas, salada colorida, sanduíche natural, suco natural, espetinho de frutas ou salada de verduras. Durante a atividade foram trabalhados higiene das mãos, cuidados com os alimentos, quantidade, sequência da receita e origem dos ingredientes, respeitando possíveis alergias, restrições alimentares e orientações da escola e das famílias.

O projeto integrou ainda situações de matemática e língua portuguesa. Foram propostas contagens, comparações de quantidades, organização por tamanho e cor, gráficos das frutas preferidas e pequenas situações-problema. Na linguagem, foi criado um Banco de Palavras da Dona Maricota, com atividades de leitura, identificação da letra inicial, formação de palavras com letras móveis, separação oral de sílabas, listas, frases e registros dos nomes dos alimentos.

5 DESENVOLVIMENTO INTERDISCIPLINAR

A proposta possibilitou o desenvolvimento da oralidade, da escuta e compreensão de histórias, da ampliação do vocabulário, da leitura e escrita, da produção de listas e frases e do relato de experiências. Em matemática, favoreceu a contagem, a correspondência entre número e quantidade, a comparação, a classificação, a organização e a interpretação de gráficos.

No campo das ciências e da educação alimentar, permitiu reconhecer diferentes tipos de alimentos, identificar sua origem, compreender etapas

básicas do cultivo, desenvolver hábitos de higiene e perceber a importância de uma alimentação variada. No desenvolvimento socioemocional, estimulou autonomia, cooperação, responsabilidade, respeito às diferenças e participação em atividades coletivas.

6 ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA

A família foi convidada a participar de diferentes momentos do projeto, contribuindo com sementes e mudas, materiais recicláveis para a horta, receitas saudáveis, relatos sobre hábitos alimentares, experiências de plantio em casa e registros das atividades. A proposta considerou a alimentação saudável como uma construção conjunta entre criança, família e comunidade.

Outra atividade foi o desafio “Um alimento, uma história”, no qual cada família pôde escolher um alimento presente em sua rotina e compartilhar informações sobre quem costuma prepará-lo, como é preparado, de onde vem e por que a família gosta dele. A ação valorizou a cultura alimentar e os saberes familiares.

7 AVALIAÇÃO

A avaliação foi realizada de forma contínua e processual, considerando a participação e o desenvolvimento das crianças ao longo das etapas. Foram observados o envolvimento nas rodas de conversa e atividades, o desenvolvimento da oralidade, os avanços na leitura e escrita, a capacidade de classificar e quantificar, a compreensão sobre alimentação saudável, a participação nos cuidados com a horta, a autonomia, a responsabilidade, a interação com os colegas e a participação da família.

8 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre frutas, verduras e legumes, reconheçam a origem de alguns alimentos e compreendam etapas básicas do cultivo das plantas. Pretende-se também favorecer o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, oralidade e matemática, bem como atitudes de cuidado com a saúde, a natureza e o ambiente escolar.

Espera-se ainda fortalecer a autonomia, a cooperação, a responsabilidade e o respeito aos diferentes hábitos e costumes alimentares, além de ampliar a participação das famílias no processo educativo. Como produto final, a turma poderá produzir coletivamente o “Livro da Nossa Cesta Saudável”, reunindo desenhos, receitas, registros da horta, textos das crianças e experiências realizadas com as famílias.

9 CULMINÂNCIA

A culminância foi planejada com a realização da exposição “Da Horta para a Mesa”, envolvendo a comunidade escolar. Poderão ser apresentados a horta, desenhos dos alimentos, cestas saudáveis, produções relacionadas à história, Banco de Palavras, gráficos das frutas preferidas, registros das famílias, Diário da Horta e receitas saudáveis. Também poderá ser realizada uma “Feirinha da Dona Maricota”, na qual as crianças apresentarão os alimentos e os conhecimentos construídos ao longo do projeto.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Da Horta para a Mesa – com a Cesta da Dona Maricota” apresenta uma proposta de aprendizagem contextualizada, na qual a literatura infantil, a horta, a alimentação e a participação da família se articulam para aproximar os conteúdos escolares das experiências cotidianas das crianças. Ao

vivenciar o percurso do alimento, da semente à mesa, os estudantes têm a oportunidade de observar, questionar, registrar, criar, compartilhar e construir conhecimentos.

A proposta reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes e a parceria entre escola e família. Dessa forma, a horta e a cesta deixam de ser apenas elementos do projeto e passam a constituir recursos para o desenvolvimento de aprendizagens, hábitos e valores relacionados ao cuidado com a alimentação, com a natureza e com a vida.

“Da horta para a mesa, aprendemos que cuidar da alimentação é cuidar da vida!”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE REFEIÇÕES COLETIVAS-ABERC. 2008. Anais do IV Forum Nacional de Merenda Escolar, São Paulo, Brasil.

**- Patrulheiros da Paz: o protagonismo dos alunos do Ensino Fundamental
I na construção de uma cultura de paz por meio do recreio dirigido
(Evanethe Pires da Silva Lima; Sandra Pereira Gomes; Juliana Pereira de
Souza Santos; Sebastiana Aparecida da Silva)**

Patrulheiros da Paz: o protagonismo dos alunos do Ensino Fundamental I na construção de uma cultura de paz por meio do recreio dirigido

Evanethe Pires da Silva Lima

Sandra Pereira Gomes

Juliana Pereira de Souza Santos

Sebastiana Aparecida da Silva

DOI: [10.5281/zenodo.22711674](https://doi.org/10.5281/zenodo.22711674)

Aplicado na Escola Municipal de Educação Básica de Tempo Integral Ivete Maria Crotti Dorner – Sinop/MT.

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência acerca do projeto “Patrulheiros da Paz”, desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica de Tempo Integral Ivete Maria Crotti Dorner, no município de Sinop, Mato Grosso, sob a coordenação da professora Evanethe Pires da Silva Lima. O projeto tem como protagonistas os alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, e tem como finalidade transformar o momento do recreio em um espaço educativo, acolhedor, inclusivo e favorável à construção de uma cultura de paz. Por meio do recreio dirigido, das brincadeiras, dos jogos e da participação ativa dos estudantes, busca-se estimular valores como respeito, empatia, solidariedade, cooperação, responsabilidade e cuidado com o próximo. Os alunos dos anos iniciais participam de forma ativa das ações, enquanto os estudantes escolhidos para atuar como Patrulheiros da Paz colaboram na organização das brincadeiras, no acolhimento dos colegas e na promoção de atitudes de convivência respeitosa. A proposta compreende a criança como sujeito ativo e capaz de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso. O projeto também valoriza o brincar como instrumento de aprendizagem e socialização, compreendendo o recreio como um espaço de desenvolvimento de competências sociais e cidadãs. A experiência demonstra o potencial do protagonismo infantil na construção de relações mais respeitosas e cooperativas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Patrulheiros da Paz. Protagonismo Infantil. Ensino Fundamental I. Recreio Dirigido. Cultura de Paz. Convivência Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Além da aprendizagem dos conhecimentos sistematizados, é nesse ambiente que os estudantes aprendem a conviver, compartilhar, respeitar diferenças, estabelecer vínculos e desenvolver atitudes de responsabilidade e cidadania.

Nesse contexto, o projeto “Patrulheiros da Paz” foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica de Tempo Integral Ivete Maria Crotti Dorner com o propósito de valorizar o protagonismo dos alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, especialmente nos momentos de recreação.

A proposta parte da compreensão de que a criança não deve ser vista apenas como receptora das ações dos adultos, mas como sujeito ativo, participante e protagonista do processo educativo.

O projeto busca transformar o recreio em um momento de aprendizagem por meio da convivência, das brincadeiras e da cooperação.

Os alunos têm a oportunidade de participar de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras dirigidas, estabelecendo relações com colegas de diferentes anos escolares.

Os estudantes que assumem a função de Patrulheiros da Paz são orientados a atuar como colaboradores na construção de um recreio mais acolhedor e organizado. Sua função é incentivar brincadeiras, ajudar na integração dos colegas, promover atitudes de respeito e colaborar para que pequenos conflitos sejam resolvidos por meio do diálogo.

É importante destacar que os Patrulheiros não substituem os profissionais responsáveis pela supervisão. Sua participação possui caráter educativo, colaborativo e formativo.

2 OBJETIVO GERAL

Promover uma cultura de paz na escola por meio do protagonismo dos alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, utilizando o recreio dirigido, as brincadeiras e a convivência entre os estudantes como estratégias para desenvolver respeito, empatia, cooperação, solidariedade e responsabilidade.

3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Incentivar o protagonismo dos alunos do 1º ao 5º ano;
Promover a cultura de paz no ambiente escolar;
Estimular o respeito entre crianças de diferentes idades;
Desenvolver atitudes de empatia e solidariedade;
Incentivar a cooperação e o trabalho coletivo;
Transformar o recreio em um espaço de aprendizagem e convivência;
Valorizar as brincadeiras como instrumentos pedagógicos;
Estimular a resolução pacífica de conflitos;
Desenvolver a responsabilidade e o cuidado com os colegas;
Promover a inclusão e a participação de todos;
Fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola.

4 OS ALUNOS COMO PROTAGONISTAS

Um dos principais fundamentos do projeto é reconhecer que todos os alunos do 1º ao 5º ano fazem parte da construção da cultura de paz.

Os estudantes menores participam das brincadeiras e das atividades propostas, enquanto os alunos que exercem a função de Patrulheiros da Paz assumem responsabilidades compatíveis com sua idade.

Essa organização permite que os estudantes aprendam uns com os outros.

Os alunos maiores têm a oportunidade de desenvolver liderança, responsabilidade, cuidado e empatia. Os menores encontram nos colegas mais velhos referências de convivência e participação.

Assim, estabelece-se uma relação de cooperação entre as diferentes faixas etárias.

O protagonismo infantil, nesse projeto, não significa deixar a criança responsável pela organização ou segurança do recreio. Significa proporcionar a ela voz, participação, responsabilidade e oportunidade de contribuir para a construção de um ambiente escolar melhor, sempre com acompanhamento dos profissionais da escola.

5 O RECREIO COMO ESPAÇO EDUCATIVO

O recreio representa um importante momento da rotina escolar. É durante esse período que as crianças podem brincar, movimentar-se, conversar e estabelecer relações com colegas de diferentes turmas.

No projeto “Patrulheiros da Paz”, esse momento recebe uma intencionalidade pedagógica.

As brincadeiras são utilizadas para estimular:

cooperação;

respeito às regras;

espera pela vez;

diálogo;

compartilhamento;

amizade;

resolução de conflitos;

respeito às diferenças;

cuidado com os materiais e espaços coletivos.

Dessa forma, o recreio deixa de ser compreendido apenas como um intervalo e passa a ser reconhecido como um espaço de aprendizagem, socialização e formação cidadã.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Patrulheiros da Paz” representa uma experiência pedagógica que coloca os alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, no centro das ações de convivência e construção da cultura de paz.

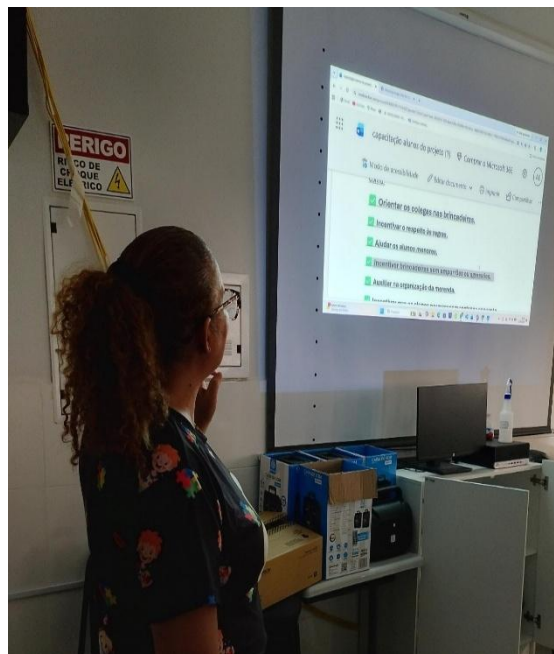
A proposta demonstra que o cotidiano escolar oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem e que momentos como o recreio também podem contribuir para a formação integral das crianças.

Ao incentivar o protagonismo infantil, o projeto possibilita que os estudantes aprendam, na prática, valores fundamentais para a vida em sociedade: respeito, empatia, solidariedade, responsabilidade, cooperação e diálogo.

Ser Patrulheiro da Paz significa compreender que cada criança pode contribuir para tornar a escola um lugar melhor.

A experiência reforça, portanto, que educar para a paz é uma prática diária, construída por meio de pequenas atitudes e relações baseadas no respeito e no cuidado com o outro.

O projeto desenvolvido pela professora Evanethe Pires da Silva Lima, na Escola Municipal de Educação Básica de Tempo Integral Ivete Maria Crotti Dorner, constitui uma iniciativa que valoriza a infância, o brincar, a convivência e o protagonismo dos estudantes, demonstrando que a construção de uma cultura de paz pode começar justamente onde as crianças estão: na escola, nas brincadeiras, nas relações e no cotidiano.



Curso de capacitação dos alunos para atuarem como patrulheiros da paz.



Jogos de xadrez e dominó durante a recreação dos alunos.





Alunos sentados brincando de pega varetas



Pinturas dirigidas coletivamente pelos alunos durante a recreação.



Cantinho da leitura no pátio da escola, durante a recreação para os alunos desenvolverem o hábito da leitura



Contação de história pelos alunos durante a recreação.



Registro de algumas das atividades desenvolvidas pelos professores e alunos patrulheiros da paz.



**- A literatura infantil na educação dos surdos: desafios em sala de aula
(Cláudia Regina Delarcos; Taysa Delarcos de Oliveira)**

A literatura infantil na educação dos surdos: desafios em sala de aula

Cláudia Regina Delarcos

Taysa Delarcos de Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.22711503

Educação Infantil é uma etapa de grande importância para o processo de formação do indivíduo. É na relação íntima da criança com uma obra literária que há a possibilidade de formar-se um leitor (BERNARDINELLI & CARVALHO, 2011). Segundo os autores é nessa exploração da imaginação e fantasia que há um crescimento na criatividade.

Assim, nas etapas iniciais de educação, os livros infantis, com suas histórias clássicas mergulhadas em fantasias, se configuram como um método fundamental para o incentivo e desenvolvimento da criatividade (BERNADINELLI & CARVALHO, 2011). Esse é um ponto relevante e fundamental na educação de crianças surdas, devido à escassez de materiais voltados para esse tipo de ensino (NANTES, 2010), bem como à falta de profissionais que atuem nessa área.

Para ROSA (2011):

O livro é importante para todos aprenderem e estudarem, pois tem papel importante no contato da criança com os mesmos. As crianças surdas desenvolvem aprendizagem através da leitura e da experiência visual, porém sozinhas não tem poder de formar e de serem leitores visuais- necessitam de livros, de textos de imagens para que possam desenvolver sua capacidade visual e de leitura. As crianças precisam encontrar significados que ultrapasse o sentido da leitura escolar, preferencialmente, devem trazer de casa uma relação afetiva com livros construída com a família através das Libras (Língua Brasileira de Sinais) (ROSA, 2011).

Porém, no contexto escolar percebe-se a escassez de recursos e materiais que promovam a diversidade cultural quando em comparação com

comunidades surdas. A leitura de outros textos e imagens que ressignifiquem o ser diferente com abordagens que tragam representações e identidades próprias.

Algumas dificuldades apontadas neste processo são principalmente a tradução de experiências visuais que construam e envolvam o enredo da estória. Com relação aos profissionais envolvidos, as dúvidas pairam sobre se todo o arcabouço linguístico e cultural existente está de fato produzindo significados entre os surdos.

As diferentes produções culturais dependem da criatividade dos respectivos autores e compiladores cujas raízes são os costumes, os idiomas e isto impacta de modo bastante significativo as produções literárias, pois o surdo não está geograficamente em um só lugar e mesmo inserido em uma comunidade escolar será com seus pares que terá melhores resultados, pois as lutas e as reivindicações são as mesmas.

Todavia, uma vez inserido no contexto escolar, o intérprete ou o professor devem procurar literaturas que somem as culturas preexistentes de cada criança surda. Um bom exemplo são os Contos de Fadas que dão contribuições psicológicas positivas ao crescimento da criança e significação a sua vida, quando trazidos à sua identidade promovem nelas a sensação de pertencimento.

A boa tradução destes sentimentos de dualidade presentes, por exemplo nos Contos de Fadas, forma inconscientemente nas crianças surdas grande parte das demandas psicossociais e socioculturais que ela precisará para a vida adulta. Os signos linguísticos usados na Língua de Sinais devem contemplar toda a atmosfera da estória. Para tanto, o Contador de Estórias deve ter um nível fluente da linguagem de sinais, com um vocabulário amplo, bem como expressão corporal e facial que traduzam a ambientação e os sentimentos dos personagens. Ou seja, o papel do Contador de Estórias é antes de tudo emocionar.

Nos últimos anos têm surgido materiais que trazem as tradições em Língua de Sinais em forma de escrita, a chamada Literatura Surda. São

clássicos da Literatura Infantil que aproximam as histórias de vida, cultura e identidade surda. Como a Cinderela Surda (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003).

No clássico da Cinderela Surda a narrativa é a mesma; apenas são inseridos elementos significativos na comunidade surda, em que os personagens principais são surdos, como o príncipe, a Cinderela e a fada.

O príncipe e a Cinderela estudaram no Instituto de educação dos surdos de Paris, com o Abade de L' Epeé, isto é, há uma alusão à primeira escola de surdos no mundo, fundada em 1778, que é lembrada por ser conhecida como a primeira comunidade de surdos mundial, com referência ao surgimento de língua de sinais. L' Epeé é o religioso que se dedica a defender a língua de sinais e o ensino do francês escrito, o germe das experiências bilíngues que hoje defendemos. (MONTANHER et al., 2010).

Com a utilização de materiais e formação pedagógica específica e assertiva dos professores e intérpretes é possível obter resultados que irão promover a inclusão da Literatura Surda nas escolas, valorizando seus aspectos e integrando uma cultura diferente. Torna-se relevante a sociedade ouvinte compreender que o indivíduo surdo é capaz de sonhar, de sentir, de criar e de compreender o mundo mesmo que seja de forma diferente que é através da leitura visual.

REFERÊNCIA

BERNARDINELLI, L.L; CARVALHO, V.M.G. A importância da Literatura Infantil. III Encontro Científico e Simpósio de Educação Uniram salesiano, Outubro, 2011.

HESSEL, C; ROSA, F; KARNOPP, L.B. Cinderela Surda. Canoas, ULBRA, 2003.

KARNOPP, L.B. Literatura Surda. Vol. 7, no 2, p.98-109, Campinas, 2006.

MONTANHER, H; JESUS, J.D. FERNANDES, S. Letramento em Libras. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2010. (Volume II – livro do Professor).

NANTES, J.M. A Linguística e a Língua Brasileira de Sinais I. São Paulo, p.141, 2010.

ROSA, F.S. Literatura Surda: Criação e Produção de Imagens e textos. Vol. 7, no 2, p.58-64, Campinas, 2006.

- A alfabetização de jovens e adultos como verdadeira transformação social (Demetrius Viveiro Leiva; Fabiana Leveghin Grossklauss; Natália Andréa Amaral Rios do Nascimento; Bruna Correia; Ana Paula Feroldi; Gabriel Eduardo Scabora; Denis Gustavo Ruy Beozo)

A alfabetização de jovens e adultos como verdadeira transformação social

Demetrius Viveiro Leiva

Fabiana Leveghin Grossklauss

Natália Andréa Amaral Rios do Nascimento

Bruna Correia

Ana Paula Feroldi

Gabriel Eduardo Scabora

Denis Gustavo Ruy Beozo

DOI: 10.5281/zenodo.22775254

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas estratégias de atuação, reunindo dados bibliográficos acerca de seu desenvolvimento no contexto da cidadania e da formação política. Nesse sentido, objetiva-se investigar o papel da escola na formação política dos educandos da EJA enquanto sujeitos de direitos. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender os desafios relacionados à formação política na EJA, considerando a importância da construção de espaços de participação, do desenvolvimento de diferentes capacidades e da atuação dos profissionais envolvidos nos processos educacionais e formativos. Dessa forma, a pesquisa contribui para a ampliação do conhecimento sobre a temática, ao reunir e sistematizar informações relevantes para o campo científico. Por fim, busca-se contribuir para o preenchimento de lacunas existentes nos estudos relacionados à formação política dos educandos da EJA. Considerando os objetivos propostos inicialmente, conclui-se que, a partir das análises e dos estudos realizados, foi possível contemplar a abordagem pretendida, destacando aspectos relevantes para a compreensão do papel da escola na formação política dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Cidadania. Educação. Formação política.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constituem uma importante dimensão das lutas políticas daqueles que atuam com e na

EJA, com o objetivo de se organizarem coletivamente em defesa do direito à educação. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender como se constituem e se efetivam as políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino.

As políticas públicas representam o “Estado em ação”, por meio de projetos e programas destinados a áreas específicas da sociedade. Nesse contexto, podem ser compreendidas como ações e decisões do Estado voltadas à formulação, implementação e gestão de políticas, a partir de um sistema de tomada de decisões que envolve estruturas públicas e diferentes setores e atores da sociedade. Dessa forma, as políticas públicas não podem ser reduzidas exclusivamente às ações das instituições estatais (HÖFLING, 2001).

Nessa perspectiva, as políticas sociais correspondem às ações que definem o modelo de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, à oferta e à redistribuição de serviços sociais, tendo em vista a redução das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001).

Azevedo (2004), por sua vez, discute a construção das políticas públicas, destacando que estas são definidas, implementadas, reformuladas ou descontinuadas de acordo com as demandas e configurações da sociedade e do Estado em determinado contexto. Nesse sentido, as políticas públicas expressam, em diferentes graus, as relações sociais e as demandas produzidas por cada sociedade.

Assim, destaca-se a importância da participação social e da influência dos diferentes atores sociais na formulação, implementação e efetivação das políticas públicas. Os movimentos e processos sociais constituem importantes agentes na luta por direitos e pela construção de políticas que atendam às necessidades da população. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos também deve ocupar lugar central nessa luta, de modo a consolidar-se como uma política pública de Estado que assegure o direito à educação para jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade à escolarização na idade considerada regular.

DESENVOLVIMENTO

EJA e cidadania

A educação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se por um amplo conjunto de aprendizagens e competências de natureza formal e não formal, que reúne diferentes experiências decorrentes da socialização de sujeitos produtores de cultura, inseridos em determinado tempo e espaço e condicionados por contextos históricos específicos.

A Declaração de Hamburgo (1999), nesse sentido, preconiza que a educação de adultos compreende a educação formal, a educação não formal e o conjunto de experiências informais e ocasionais disponíveis em uma sociedade multicultural, nas quais os processos de aprendizagem e de ação devem ser reconhecidos. Abrange, portanto, diferentes experiências educativas, por meio das quais os indivíduos desenvolvem suas capacidades, ampliam seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e das necessidades de sua comunidade.

Entre as diferentes competências a serem desenvolvidas, destacam-se o aprimoramento da comunicação e da convivência comunitária; o exercício da cidadania; a inserção e a participação cultural; a atuação proativa, ativa e participativa nos processos de trabalho; e a construção de uma postura de respeito à diversidade e de enfrentamento aos preconceitos e às discriminações.

Em relação às concepções que devem orientar essa modalidade de ensino, a Declaração de Hamburgo (1999) prevê que os objetivos da educação de jovens e adultos, compreendida como um processo permanente ao longo da vida, devem favorecer a autonomia e o senso de responsabilidade dos indivíduos e das comunidades. Além disso, devem fortalecer a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na

sociedade como um todo, promovendo a convivência, a tolerância, a comunicação criativa e a participação dos sujeitos em suas comunidades. Dessa maneira, a educação contribui para que os indivíduos exerçam maior controle sobre seus próprios destinos e estejam preparados para enfrentar os desafios presentes e futuros.

Ao transpor essas considerações para o contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, observa-se um cenário marcado por déficits históricos e por significativos desafios relacionados à qualidade das ações educativas e às condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. Esse contexto está diretamente relacionado ao processo de construção da EJA enquanto política pública e direito social.

No Brasil, o histórico de elaboração de políticas e mecanismos destinados a ampliar o acesso dos cidadãos adultos à educação demonstra que a efetivação desse direito ocorreu de maneira desigual ao longo do tempo. Durante diferentes períodos históricos, o acesso à educação esteve associado aos interesses das elites políticas e econômicas, antes de se consolidar como um direito social e um instrumento de desenvolvimento humano. A trajetória da EJA, portanto, foi marcada por diferentes movimentos políticos e sociais que contribuíram para a construção e o reconhecimento da educação de jovens e adultos como um direito fundamental.

Currículo e conhecimento

Diante das rápidas e profundas mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, discutem-se os efeitos sociológicos e educacionais decorrentes dessas transformações, especialmente os problemas relacionados às desigualdades, ao multiculturalismo, ao relativismo educacional, à qualidade da educação e aos diferentes processos de subjetivação e sua relação com o currículo, particularmente no que se refere aos recursos e às práticas pedagógicas (DELORS, 1999).

O período contemporâneo impõe à educação desafios complexos. De acordo com Delors (1999), cabe à educação fornecer, de algum modo, os

mapas de um mundo complexo e em constante transformação e, ao mesmo tempo, a bússola que permita aos indivíduos navegar por esse cenário. Nesse contexto, evidencia-se a centralidade das relações sociais e dos recursos educacionais. Assim, a escolarização deve favorecer diferentes formas de participação e interação, possibilitando que os sujeitos reconheçam e valorizem seu pertencimento a diferentes contextos sociais e culturais.

Nesse sentido, quaisquer projetos destinados à implementação e à análise das mudanças curriculares que vêm sendo produzidas em diferentes regiões precisam ser compreendidos em relação ao processo de integração e transformação social em desenvolvimento. As condições econômicas, sociais e educacionais de cada contexto influenciam diretamente a formulação e a implementação das políticas e práticas pedagógicas, produzindo diferentes respostas às demandas educacionais.

Nos sistemas de ensino, nos currículos, nos modelos de análise, nos projetos de transformação do desenvolvimento docente e nas pesquisas, bem como nos debates e nas conferências realizadas em diferentes espaços, observam-se recursos, objetivos e características que refletem as mudanças pelas quais a educação vem passando. Nesse contexto, a reforma curricular busca atender às demandas daqueles que participam da formulação e da implementação das políticas educacionais, considerando também o caráter cada vez mais multicultural das instituições escolares (BHABHA, 1998).

Bhabha (1998) estabelece uma distinção entre o pensamento da diferença e a concepção de mudança. Na perspectiva da diferença, o desenvolvimento é compreendido a partir das relações entre diferentes sujeitos, contextos e culturas, considerando os aspectos históricos e culturais que constituem as identidades. Em contraposição, a mudança educacional pode ser compreendida como um processo de produção e transformação de significados, no qual novas formas de expressão, representação e interação são construídas.

Metodologia de ensino à jovens e adultos

Visando atender às necessidades da população não alfabetizada, o Brasil tem desenvolvido políticas públicas destinadas ao enfrentamento do analfabetismo. Entretanto, essa questão continua sendo objeto de estudos e debates em razão da permanência de um número significativo de pessoas não alfabetizadas. Esse cenário tem levado o governo e a sociedade a promover ações voltadas à ampliação do acesso à alfabetização de jovens e adultos, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no país e garantir o direito à educação.

Com a intenção de combater o analfabetismo em âmbito mundial, as Nações Unidas proclamaram o período de 2003 a 2012 como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização. Durante esse período, os esforços estiveram voltados à garantia do direito das pessoas ao acesso à cultura letrada, buscando contribuir para a melhoria de suas condições de vida e para o desenvolvimento de uma comunicação mais efetiva e de uma participação mais ampla na sociedade. Nesse sentido, é necessário assegurar a todos o direito à educação, compreendida como um direito fundamental e indispensável ao exercício da cidadania.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) como modalidade da educação básica, deve cumprir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Compreende-se, portanto, que a procura pela EJA está relacionada à necessidade de garantir o direito à educação e à continuidade da formação escolar. Nesse contexto, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores assumem grande relevância nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que as metodologias utilizadas podem contribuir significativamente para a efetividade da prática educativa.

Entretanto, para desenvolver uma pedagogia comprometida com a realidade dos educandos, preparando-os para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, faz-se necessária uma prática pedagógica conscientizadora. Nessa perspectiva, o educando deve ser compreendido como sujeito ativo no processo educativo, capaz de construir e ampliar sua

compreensão de mundo com o auxílio do educador. A esse respeito, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BRASIL, 2006), destaca, a partir das contribuições de Paulo Freire, que a educação de jovens e adultos caminha em direção a uma pedagogia democrática e libertadora, comprometida com as dimensões social, econômica e cultural dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente mais vulnerabilizados.

A concepção defendida por Freire acerca do analfabetismo contribuiu, especialmente a partir da década de 1960, para a construção de uma nova perspectiva educativa, que passou a compreender o analfabetismo não como uma característica individual, mas como um fenômeno relacionado às condições sociais, históricas, econômicas e culturais dos sujeitos. Diante desse pressuposto, é necessário que o educador da EJA compreenda seu papel na formação de pessoas conscientes de seus direitos e capazes de posicionar-se criticamente diante dos desafios presentes em sua realidade. Para tanto, é indispensável que a formação dos educadores possibilite a qualificação de profissionais preparados para desenvolver, em sua prática pedagógica, ações que atendam às especificidades da EJA e contribuam para a concretização dos princípios de uma educação democrática, crítica e emancipadora.

Inclusão conceitual de ética e democracia como ação cidadã no processo de ensino na EJA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu Título I, art. 1º, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, bem como nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Essa concepção amplia o entendimento acerca da educação, compreendendo-a como um processo que ultrapassa os limites da instituição escolar e se relaciona diretamente com as diferentes dimensões da vida social.

Nesse contexto, cabe à escola contribuir para a formação ética e cidadã dos indivíduos, considerando que a educação está diretamente relacionada à participação na sociedade. A ética manifesta-se nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como estes compreendem seus direitos, deveres e responsabilidades diante da coletividade. Assim, a formação do indivíduo deve considerar o contexto social no qual está inserido, seu desenvolvimento pessoal e sua dimensão coletiva, possibilitando o exercício do diálogo, da autonomia, da responsabilidade e do respeito às diferenças.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa perspectiva assume particular relevância, uma vez que os educandos trazem para o espaço escolar diferentes experiências de vida, conhecimentos, trajetórias profissionais, culturais e sociais. Reconhecer esses saberes significa valorizar os sujeitos como participantes ativos do processo educativo e compreender que a escola também constitui um espaço de construção da cidadania e de fortalecimento da participação social.

De maneira semelhante, trabalhar com o contexto social e estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e a vida cotidiana possibilita discutir valores éticos e sociais presentes na realidade dos educandos. Essa abordagem deve contemplar a diversidade humana e estimular práticas pedagógicas capazes de enfrentar as diferentes formas de exclusão, preconceito e discriminação relacionadas às desigualdades sociais, econômicas, psicológicas, físicas, culturais, religiosas, étnico-raciais, ideológicas e de gênero (ARAÚJO, 2007).

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade mais democrática, na medida em que possibilita o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes voltados ao respeito à diversidade, à igualdade de direitos e à participação social. Na EJA, esse compromisso torna-se ainda mais significativo, pois a educação pode contribuir para que os educandos reconheçam sua condição de sujeitos de direitos e desenvolvam maior autonomia para participar dos diferentes espaços sociais.

A formação cidadã, portanto, não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas envolver a construção de conhecimentos que permitam aos

educandos interpretar criticamente a realidade na qual estão inseridos. A prática educativa precisa favorecer o diálogo, a reflexão e a participação, possibilitando que os sujeitos compreendam as relações sociais, reconheçam situações de desigualdade e desenvolvam condições para atuar na transformação de sua realidade.

Dessa maneira, a educação escolar, especialmente no âmbito da EJA, constitui importante instrumento para a promoção da cidadania e da formação política. Ao reconhecer as experiências e os conhecimentos dos educandos e relacioná-los aos conhecimentos sistematizados, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e responsabilidades. Assim, a educação assume uma dimensão social e política, fortalecendo a participação dos indivíduos na construção de uma sociedade pautada pela democracia, pela justiça social, pelo respeito à diversidade e pela garantia dos direitos humanos.

Projetos educacionais para educação e tecnologia

Com a finalidade de apoiar as políticas e os projetos educacionais governamentais na busca por meios, métodos e técnicas que apresentem qualidade e contribuam para o aprimoramento das instituições de ensino, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresenta orientações e informações relacionadas ao uso de diferentes tecnologias educacionais. Essas ferramentas têm como propósito auxiliar a gestão escolar e as práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação, contribuindo para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem e para a melhoria da qualidade da educação.

Como instrumento voltado à gestão educacional, o guia contempla seis áreas de tecnologias educacionais: Gestão da Educação; Ensino e Aprendizagem; Formação dos Profissionais da Educação; Educação Inclusiva; Portais Educacionais; e Diversidade e Educação de Jovens e Adultos.

Essas tecnologias educacionais vêm sendo utilizadas ou desenvolvidas pelo Ministério da Educação, por suas Secretarias e pelo Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como em parceria com instituições de ensino públicas e privadas. A utilização desses recursos busca ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica e de gestão, favorecendo práticas educacionais mais adequadas às diferentes necessidades dos estudantes e dos sistemas de ensino.

O projeto tem como objetivos pré-qualificar tecnologias educacionais como referenciais de qualidade para utilização pelas escolas e pelos sistemas de ensino; disseminar padrões de qualidade que possam orientar a organização do trabalho dos profissionais da educação básica; estimular especialistas e pesquisadores a desenvolver tecnologias educacionais que contribuam para a elevação da qualidade da educação básica; e fortalecer uma cultura de avaliação e valorização da qualidade das tecnologias utilizadas no campo educacional.

Embora a utilização de tecnologias na educação seja considerada importante para o desenvolvimento de novas possibilidades pedagógicas, é fundamental compreender que sua presença, por si só, não garante melhorias nos processos educativos. O uso desses recursos deve estar articulado às orientações pedagógicas, aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes. Dessa forma, as tecnologias não devem ser utilizadas de maneira isolada, mas integradas a projetos, metodologias e estratégias elaborados pelos profissionais da educação, de modo a favorecer efetivamente os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento integral dos educandos.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o uso de tecnologias educacionais pode representar uma importante ferramenta para ampliar o acesso ao conhecimento, favorecer a autonomia dos estudantes e diversificar as estratégias pedagógicas. Entretanto, sua utilização deve considerar as características, experiências, necessidades e condições socioculturais dos educandos, garantindo que os recursos tecnológicos estejam a serviço da aprendizagem e da inclusão, e não se constituam como um fim em si mesmos.

O papel do professor na educação inclusiva

Nas últimas décadas, os movimentos em defesa da inclusão social contribuíram para a elaboração de normas, políticas públicas, programas e serviços destinados ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas (JÚNIOR, 2012). Esse processo possibilitou a criação de novas condições para a participação das pessoas nos diferentes espaços sociais, buscando garantir-lhes igualdade de oportunidades e condições de acesso e permanência nos sistemas sociais dos quais historicamente foram excluídas.

Nesse contexto, é fundamental que os professores estejam preparados para atuar no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas, uma vez que lhes cabe desenvolver estratégias e práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente no ambiente escolar. O professor assume, assim, um papel de mediador e facilitador dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de práticas educativas mais acessíveis e inclusivas.

Quanto mais conhecemos determinado fenômeno ou assunto, maior tende a ser nossa segurança diante dele. O novo, por sua vez, pode provocar dúvidas, inseguranças e a necessidade de mudanças nas práticas e concepções estabelecidas. É comum que os indivíduos apresentem resistência diante de situações que rompem com padrões previamente estabelecidos. Nesse sentido, as propostas de educação inclusiva também provocaram questionamentos, instabilidades e resistências no contexto educacional (MINETTO, 2008).

Dessa forma, cabe aos professores desenvolver novas posturas, conhecimentos e competências que lhes permitam problematizar, compreender e intervir diante das diferentes situações encontradas no cotidiano escolar. Essa atuação contribui para a construção de uma educação inclusiva, promovendo mudanças significativas fundamentadas no reconhecimento das potencialidades dos estudantes e em uma perspectiva positiva acerca das pessoas com deficiência e demais necessidades educacionais específicas.

A formação continuada constitui uma importante possibilidade de construção e fortalecimento de uma perspectiva inclusiva, pois proporciona aos profissionais da educação oportunidades de refletir e reavaliar suas concepções, atitudes e práticas pedagógicas. Além disso, possibilita a criação de espaços de diálogo e reflexão coletiva, favorecendo a construção de práticas que reconheçam e valorizem as diferenças e respeitem a singularidade de cada estudante.

Para que os objetivos do processo de inclusão sejam alcançados, são necessárias mudanças nas práticas e na organização do contexto escolar. Essas transformações dependem de um compromisso coletivo dos diferentes profissionais e sujeitos envolvidos na construção de uma educação efetivamente inclusiva. A inclusão, portanto, não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso de toda a comunidade escolar.

Considerando a importância do professor como mediador fundamental dos processos de ensino, aprendizagem e inclusão, este trabalho tem como objetivo analisar seu papel, suas concepções, atitudes e competências diante da inclusão dos estudantes, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas com esses sujeitos. Busca-se, dessa maneira, compreender como a atuação docente pode contribuir para a efetivação de uma educação inclusiva, garantindo condições de participação, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A abordagem desenvolvida ao longo deste estudo possibilitou compreender diferentes aspectos relacionados à trajetória da EJA, às políticas públicas destinadas a essa modalidade, à formação dos educandos e ao papel da escola na construção de práticas educativas comprometidas com a inclusão, a diversidade e a participação social. Dessa forma, a EJA não deve ser compreendida apenas como uma oportunidade de escolarização para aqueles

que não tiveram acesso ou não puderam concluir seus estudos no período considerado regular, mas como um direito social que deve ser garantido ao longo da vida. Nesse sentido, suas políticas e práticas pedagógicas precisam reconhecer os educandos como sujeitos históricos, sociais e culturais, portadores de conhecimentos, experiências e trajetórias que devem ser valorizados no espaço escolar.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o educando da EJA não pode ser privado de sua autonomia, de sua liberdade e do direito de participar ativamente de seu processo de formação. A educação precisa contribuir para que esses sujeitos desenvolvam conhecimentos e competências que lhes permitam compreender criticamente a realidade, reconhecer seus direitos e participar de maneira consciente dos diferentes espaços da sociedade. Quando a escolarização se distancia das experiências e das necessidades dos educandos, corre-se o risco de transformar a educação em um processo meramente instrumental, sem produzir mudanças significativas em suas vidas.

Nesse contexto, a escola desempenha papel essencial na formação política dos educandos da EJA. Mais do que transmitir conteúdos, cabe à instituição escolar promover espaços de diálogo, reflexão, participação e construção coletiva do conhecimento. A prática pedagógica deve considerar as condições sociais, econômicas, culturais e históricas dos estudantes, valorizando seus saberes e experiências e estabelecendo relações entre os conhecimentos escolares e os desafios presentes em seu cotidiano.

Outro aspecto evidenciado pelo estudo refere-se à importância da formação dos profissionais que atuam na EJA. Para que a escola cumpra sua função social, é necessário que os educadores estejam preparados para reconhecer a diversidade dos sujeitos que compõem essa modalidade, desenvolvendo metodologias e práticas pedagógicas coerentes com suas especificidades. A formação inicial e continuada dos professores constitui, portanto, elemento fundamental para a construção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

Dessa maneira, a efetivação do direito à educação na EJA depende não apenas da existência de políticas públicas, mas também da articulação entre

Estado, escola, profissionais da educação e sociedade. É necessário garantir condições de acesso, permanência, aprendizagem e participação, além de políticas que considerem as desigualdades sociais e educacionais que historicamente marcaram a trajetória de muitos jovens e adultos brasileiros.

Conclui-se, portanto, que a escola possui papel indispensável na formação política dos educandos da EJA enquanto sujeitos de direitos. Ao reconhecer suas experiências, valorizar seus conhecimentos e promover práticas fundamentadas no diálogo, na autonomia, na diversidade e na participação social, a instituição escolar contribui para a construção de sujeitos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades. Assim, a EJA pode ultrapassar a perspectiva de uma educação compensatória e consolidar-se como uma política pública de direito, capaz de promover a cidadania, a emancipação e a transformação social.

Por fim, ressalta-se que os desafios relacionados à EJA permanecem presentes e demandam o fortalecimento das políticas públicas, a valorização dos profissionais da educação, a melhoria das condições de ensino e a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos educandos. Dessa forma, garantir uma educação de qualidade para jovens e adultos significa não apenas assegurar o acesso à escolarização, mas reconhecer e efetivar o direito de todos à aprendizagem, à participação social, à dignidade e ao exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ANTUNES, M.A.M. **Psicologia escolar e educacional**: história, compromissos e perspectivas. Cadernos de Psicopedagogia, 2007.

ARAÚJO, U.F. **A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**. Reino Unido: CSIE, 2002.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2lwv1u9>. Acesso periódico durante o desenvolvimento do trabalho.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Trabalhado Com a educação de jovens e adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2KTyUeL>. Acesso periódico durante o desenvolvimento do trabalho.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: UNESCO, 1999. Disponível em: <http://bit.ly/2VZfRR4>. Acesso periódico durante o desenvolvimento do trabalho.

CROCHIK, J.L.; et al. **Atitudes de professores em relação à educação inclusiva**. Psicologia, Ciência e Profissão, 2009.

DAL-FORNO, J.; OLIVEIRA, V. **Ultrapassando barreiras**: professoras diante da inclusão. Revista Educação Especial, 2005.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

HOFLING, E.M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, 2001.

JANNUZZI, G.M. **Educação do deficiente no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

JÚNIOR, E.M. **50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil**: movimentos, avanços e retrocessos. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2W5sHhh>. Acesso periódico durante o desenvolvimento do trabalho.

MANTOAN, M.T.É. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2W5gRDW>. Acesso periódico durante o desenvolvimento do trabalho.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2006.

MINETTO, M.F. **O currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J.; et al. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTROCK, J.W. **Psicologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

SEKKEL, M.C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil**: relato e reflexão sobre uma experiência. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2003.

SEKKEL, M.C. **Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva**. Boletim de Psicologia, 2005.

- Compreensão leitora no 5º ano do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades da mediação docente (Valquíria Mariano Tavares Barroso)

Compreensão leitora no 5º ano do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades da mediação docente

Valquíria Mariano Tavares Barroso¹⁰

DOI: 10.5281/zenodo.22775837

RESUMO

A compreensão leitora constitui uma habilidade fundamental para a aprendizagem escolar e permanece como um desafio relevante no 5º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se ampliam as exigências de autonomia diante dos textos. Este artigo tem como objetivo analisar dificuldades relacionadas à compreensão leitora e discutir possibilidades de mediação docente que favoreçam a construção de sentidos. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre leitura, estratégias de compreensão, inferência e intervenções realizadas com estudantes do 5º ano, além de documentos educacionais brasileiros. A discussão diferencia decodificação, fluência e compreensão; examina situações em que o estudante lê, mas não consegue explicar o que leu; e propõe que o erro seja observado como pista para a intervenção pedagógica. Também são apresentadas possibilidades de mediação antes, durante e depois da leitura, com atenção ao ensino explícito de inferências, ao monitoramento da compreensão e à sustentação textual das respostas. Conclui-se que avaliar a compreensão não equivale a ensiná-la e que intervenções intencionais, articuladas às necessidades dos estudantes, podem favorecer a formação de leitores progressivamente mais autônomos.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Leitura. Mediação docente. Ensino Fundamental. 5º ano.

1 INTRODUÇÃO

A leitura ocupa lugar central no processo de escolarização e está diretamente relacionada às possibilidades de participação do estudante nas diferentes situações de aprendizagem. Ler é necessário para compreender um problema matemático, interpretar informações históricas e geográficas,

¹⁰ Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora da Educação Básica.

acompanhar explicações científicas e participar das diversas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2006) compreendem a leitura como uma atividade interativa de produção de sentidos, na qual o leitor mobiliza conhecimentos e estratégias para interagir com o texto.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da leitura ocorre de maneira progressiva. A apropriação do sistema de escrita alfabética é indispensável, mas não encerra o processo de formação do leitor. Kleiman (2013) destaca que a compreensão envolve processos cognitivos como atenção, memória e inferência, o que evidencia a complexidade da atividade leitora e a necessidade de ultrapassar uma concepção centrada apenas na decodificação.

Essa questão assume especial relevância no 5º ano do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular prevê, entre as habilidades de Língua Portuguesa para o bloco do 3º ao 5º ano, identificar a ideia central de um texto, inferir informações implícitas e inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas com apoio do contexto (Brasil, 2018). Tais habilidades mostram que a leitura esperada nessa etapa envolve construção de sentidos e não somente reconhecimento de palavras.

Ler em voz alta com relativa fluência não garante, por si só, que o texto tenha sido compreendido. Há estudantes que oralizam com segurança, mas encontram dificuldade para reconstruir a ideia central, relacionar informações ou explicar o que acabaram de ler. A revisão sistemática de Santos, Santos e Alliprandini (2026) mostra que estratégias cognitivas e metacognitivas se complementam no desenvolvimento da leitura, alcançando dimensões de fluência e de compreensão literal, inferencial e global.

Se a dificuldade aparece apenas na correção da atividade, a interpretação pode acabar tratada como algo que o aluno deveria saber fazer sozinho. Solé (1998), ao discutir o ensino de estratégias de leitura, desloca essa compreensão: procedimentos como antecipar, formular perguntas, verificar hipóteses, inferir e reler também podem ser ensinados. É nesse espaço que a mediação docente ganha importância.

A relevância do tema também se expressa nas avaliações educacionais de larga escala. O Saeb dispõe de uma escala de proficiência em Língua Portuguesa para o 5º ano organizada por habilidades de leitura de complexidade crescente (Brasil, 2025). Esse indicador não substitui o olhar cotidiano do professor sobre sua turma, mas ajuda a situar a compreensão leitora como uma questão educacional mais ampla.

Diante dessas considerações, este estudo apresenta como problema de pesquisa: de que maneira a mediação docente pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental? O objetivo geral consiste em analisar os principais desafios relacionados à compreensão leitora nessa etapa de escolarização e discutir possibilidades de mediação docente que favoreçam a construção de sentidos durante a leitura.

2 METODOLOGIA

Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, voltada à discussão de estudos sobre leitura, compreensão e mediação docente em diálogo com as demandas do 5º ano do Ensino Fundamental. A opção por esse percurso metodológico permite reunir contribuições teóricas e resultados de pesquisas que ajudam a compreender tanto os processos envolvidos na leitura quanto as possibilidades de intervenção pedagógica.

O corpus teórico foi composto por obras de referência disponíveis em português e por artigos científicos brasileiros relacionados diretamente aos eixos do estudo. Foram priorizados trabalhos sobre estratégias de leitura, inferências, fluência, compreensão e atuação docente, além de documentos oficiais. A discussão mobiliza Solé (1998), Koch e Elias (2006), Kleiman (2013) e Boruchovitch (2001), estudos brasileiros sobre ensino da compreensão e inferências (Braz; Guimarães, 2019; Oliveira; Minatel; Guimarães, 2019; Silva;

Guimarães, 2024; Santos; Santos; Alliprandini, 2026) e documentos da Base Nacional Comum Curricular e do Saeb (Brasil, 2018, 2025).

A leitura e a análise das fontes foram organizadas em cinco eixos: concepções de leitura e compreensão; dificuldades que se tornam mais visíveis no 5º ano; mediação docente; estratégias mobilizadas antes, durante e depois da leitura; e desafios da prática pedagógica. Não se trata de pesquisa empírica com uma turma específica. Por essa razão, as situações de sala de aula apresentadas ao longo do texto são exemplos pedagógicos construídos a partir da discussão teórica, e não dados de observação ou resultados de intervenção.

3 LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS

Reduzir a leitura à transformação de sinais gráficos em sons não dá conta da complexidade dessa atividade. Para Koch e Elias (2006), o sentido se constrói na interação entre autor, texto e leitor. Essa concepção é particularmente importante na escola porque desloca o estudante da posição de mero decodificador: compreender requer participação, mobilização de conhecimentos e tomada de decisões ao longo da leitura.

Durante a leitura, o estudante mobiliza conhecimentos prévios, relaciona informações, antecipa possibilidades, confirma ou modifica hipóteses e procura coerência para aquilo que está lendo. Kleiman (2013) ressalta a importância de processos como percepção, atenção, memória e inferência para a compreensão, indicando que o desempenho leitor resulta da articulação de diferentes operações cognitivas.

Decodificação, fluência e compreensão são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. A leitura de palavras com precisão e fluência oferece suporte importante à compreensão, mas não a assegura. Santos, Santos e Alliprandini (2026) mostram que estratégias cognitivas, como ler e reler, e estratégias metacognitivas, relacionadas ao monitoramento e ao controle da compreensão, podem atuar de forma articulada no desenvolvimento leitor.

As inferências assumem papel particularmente relevante porque muitos sentidos não estão expressos literalmente. A própria BNCC inclui como habilidade EF35LP04 a capacidade de inferir informações implícitas nos textos lidos e, na EF35LP05, inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas a partir do contexto (Brasil, 2018). Isso reforça a necessidade de ensinar o estudante a utilizar pistas textuais e conhecimentos prévios na construção de sentidos.

Por isso, a formação do leitor nos anos iniciais precisa ir além da localização de respostas. Há situações em que o aluno deve recuperar uma informação explícita; em outras, precisa relacionar trechos, perceber uma intenção, formular uma hipótese ou justificar por que determinada interpretação é possível. É nesse movimento que a compreensão deixa de ser apenas resultado esperado e passa a constituir objeto de ensino.

4 OS DESAFIOS DA COMPREENSÃO LEITORA NO 5º ANO

No 5º ano, a dificuldade de compreensão não aparece de uma única forma. Um estudante pode ter problemas para localizar uma informação claramente apresentada, enquanto outro encontra o dado solicitado, mas não consegue relacioná-lo ao restante do texto. Há ainda aqueles que compreendem o sentido geral, porém se perdem quando a questão exige uma inferência ou a articulação entre partes mais distantes do texto.

Boruchovitch (2001), ao investigar estratégias de compreensão relatadas por estudantes do Ensino Fundamental, identificou uma variedade pouco diversificada de estratégias de leitura entre os participantes. O resultado chama atenção para a necessidade de um trabalho pedagógico que ensine procedimentos de compreensão, em vez de pressupor que todos os estudantes os desenvolverão espontaneamente.

Uma questão importante envolve as informações implícitas. Quando uma atividade pode ser respondida pela cópia de uma frase, o estudante pode acertar sem demonstrar compreensão mais aprofundada. A exigência muda

quando precisa perceber intenções, estabelecer relações de causa e consequência ou justificar uma conclusão com base em pistas distribuídas pelo texto. A BNCC reconhece essa progressão ao prever tanto a compreensão global quanto a inferência de informações implícitas (Brasil, 2018).

O vocabulário e os conhecimentos prévios também interferem nesse processo. Kleiman (2013) ressalta que a compreensão mobiliza conhecimentos que o leitor traz para a interação com o texto, enquanto Koch e Elias (2006) destacam o caráter ativo dessa construção de sentidos. Isso não significa limitar as leituras ao universo já conhecido pela criança, mas oferecer condições para que novos textos ampliem seu repertório.

Essas dificuldades tendem a ganhar visibilidade no 5º ano porque as demandas de leitura se ampliam. Os textos se tornam mais extensos, as questões exigem maior elaboração e a leitura passa a funcionar, cada vez mais, como meio para aprender conteúdos de diferentes áreas. Nesse cenário, atribuir o problema apenas à falta de atenção ou de esforço pouco ajuda a decidir o que ensinar. É necessário observar em que ponto a compreensão se rompe.

4.1 O ALUNO LÊ, MAS NÃO COMPREENDE: IDENTIFICANDO A ORIGEM DA DIFICULDADE

Uma cena recorrente nas turmas de 5º ano ajuda a tornar o problema mais concreto: o estudante lê um texto em voz alta com aparente segurança e, logo depois, não consegue dizer o que entendeu. Chamar essa situação simplesmente de “falta de interpretação” é insuficiente. A dificuldade pode envolver vocabulário, recuperação de informações, compreensão do enunciado, integração entre trechos, produção de inferências ou até o monitoramento do próprio entendimento.

A diferença não é apenas conceitual; ela muda a intervenção. Braz e Guimarães (2019), ao analisarem práticas de ensino da compreensão no Ensino Fundamental, observaram a necessidade de ampliar o trabalho para além das informações literais, contemplando também a reorganização das informações e a compreensão inferencial e crítica. Para o professor, isso

significa olhar menos para o simples acerto ou erro e mais para o percurso que levou à resposta.

Uma maneira de investigar esse percurso é pedir ao aluno que explique, com suas palavras, o que compreendeu e mostre quais partes do texto sustentam sua resposta. Se ele localiza informações, mas não consegue relacioná-las, a intervenção pode se concentrar na integração entre trechos. Se responde apenas a partir de sua opinião, talvez precise aprender a buscar sustentação textual. Se continua lendo mesmo depois de perder o sentido, o trabalho pode voltar-se ao monitoramento da compreensão.

Esse olhar evita duas simplificações frequentes: concluir que todo estudante que lê devagar não compreende ou presumir que todo estudante que lê fluentemente compreende bem. A compreensão precisa ser analisada a partir de diferentes evidências produzidas durante a leitura, considerando tanto os procedimentos utilizados pelo aluno quanto sua capacidade de monitorar o próprio entendimento (Santos; Santos; Alliprandini, 2026).

5 A MEDIAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Quando a leitura é entendida como construção de sentidos, a mediação docente não consiste em antecipar a interpretação correta. Seu papel é criar condições para que o estudante observe pistas, formule perguntas, confronte hipóteses, justifique respostas e retome o texto quando necessário.

Solé (1998) propõe que estratégias de leitura sejam ensinadas de modo a favorecer leitores autônomos, capazes de enfrentar textos de diferentes naturezas. Nessa perspectiva, o professor atua como alguém que explicita procedimentos, orienta a reflexão e, gradualmente, transfere ao estudante maior responsabilidade sobre a própria leitura.

Esse acompanhamento pede atenção ao percurso, e não somente à resposta final. Duas respostas igualmente inadequadas podem ter origens muito diferentes: uma palavra desconhecida, uma leitura apressada, uma

informação não localizada, uma relação não percebida ou uma inferência mal construída. Saber onde ocorreu a dificuldade torna a intervenção mais precisa.

Também é produtivo tornar visíveis procedimentos que leitores mais experientes realizam quase sem perceber. Ao pensar em voz alta diante de um trecho - retomando uma hipótese, procurando uma pista contextual ou decidindo reler -, o professor mostra que compreender não é um ato instantâneo. Solé (1998) destaca justamente o ensino de estratégias como caminho para uma atuação progressivamente mais autônoma diante do texto.

6 ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA

Uma forma de organizar esse ensino é considerar o que pode ser feito antes, durante e depois da leitura. Solé (1998) utiliza essa organização para discutir estratégias de compreensão. Na prática escolar, ela funciona melhor como referência para o planejamento do que como roteiro rígido: o texto, o objetivo da leitura e as necessidades da turma é que devem orientar as intervenções.

6.1 ANTES DA LEITURA

Antes de iniciar a leitura, a exploração do título, das imagens, da autoria, do gênero e de outros elementos pode contribuir para a formulação de hipóteses. A ativação de conhecimentos prévios ajuda o estudante a estabelecer relações entre aquilo que já sabe e as novas informações. A BNCC também prevê o estabelecimento de expectativas e a confirmação de antecipações e inferências ao longo da leitura (Brasil, 2018).

A intenção não é explicar previamente o texto nem retirar dele o elemento de descoberta. Trata-se de oferecer pontos de apoio para que o estudante entre na leitura com perguntas, expectativas e algum repertório a partir do qual possa construir novas relações.

6.2 DURANTE A LEITURA

Durante a leitura, a mediação pode concentrar-se na confirmação das hipóteses, na identificação de informações relevantes e na resolução de dificuldades. Perguntas como “Que informação do texto fez você pensar isso?” ou “Qual pista ajuda a compreender essa palavra?” direcionam a atenção para o próprio texto e incentivam a justificativa das interpretações.

As inferências merecem atenção porque costumam marcar uma passagem importante entre localizar e construir uma resposta. Inferir não é adivinhar. É reunir pistas fornecidas pelo texto e articulá-las aos conhecimentos do leitor para chegar a uma conclusão possível. Quando esse raciocínio é discutido em sala, o estudante começa a perceber que uma resposta inferencial também precisa de fundamento.

Também é necessário ensiná-lo a perceber quando deixou de compreender. Parar, reler, diminuir a velocidade, retomar uma informação anterior ou buscar esclarecimento são ações de monitoramento da compreensão. Santos, Santos e Alliprandini (2026) destacam que estratégias metacognitivas relacionadas ao monitoramento, à avaliação e ao controle durante a leitura podem contribuir para a compreensão leitora.

6.3 DEPOIS DA LEITURA

Após a leitura, as atividades podem favorecer a reorganização e o aprofundamento daquilo que foi compreendido. Retomar hipóteses iniciais, discutir o tema, identificar ideias principais, produzir sínteses e justificar interpretações são possibilidades coerentes com uma concepção ativa de leitura.

As perguntas propostas nesse momento podem combinar diferentes níveis de exigência. Localizar informações continua sendo necessário, mas não basta. Comparar trechos, explicar relações, justificar conclusões e sustentar respostas com elementos do texto permite trabalhar a compreensão de modo mais amplo e evita que interpretar se reduza a copiar uma frase semelhante ao enunciado.

6.4 DA RESPOSTA ERRADA À INTERVENÇÃO: O ERRO COMO INDICADOR DO PROCESSO DE COMPREENSÃO

Na compreensão leitora, o erro pode ser mais informativo do que uma simples marcação de certo ou errado. Uma resposta inadequada pode revelar em que ponto a construção de sentido se interrompeu. Vista dessa forma, a correção deixa de encerrar a atividade e passa a oferecer elementos para a próxima intervenção.

Um aluno que copia um trecho sem responder ao que foi perguntado talvez esteja procurando apenas palavras semelhantes entre o enunciado e o texto. Outro pode produzir uma resposta coerente com seu conhecimento de mundo, mas sem sustentação no que leu. Há ainda o estudante que afirma que “a resposta não está no texto” quando a questão exige inferência. Embora as três respostas estejam inadequadas, elas não pedem a mesma ajuda.

A inferência merece atenção especial porque permite ao leitor construir sentidos que não estão inteiramente explicitados no texto. Silva e Guimarães (2024), ao investigarem o conhecimento de professores de 4º e 5º ano sobre o ensino de inferências, ressaltam que essa habilidade é necessária à produção de sentidos e que falar em ensino da compreensão implica também considerar o ensino de inferências. Assim, inferir não deve ser tratado como simples adivinhação, mas como um processo que pode ser mediado e desenvolvido no trabalho pedagógico.

Diante dessas situações, perguntas curtas podem revelar muito: “O que a questão está pedindo?”, “Que informação já temos?”, “Onde está a pista?” ou “O que podemos concluir juntando essas informações?”. A finalidade não é conduzir o aluno passo a passo até uma resposta previamente esperada, mas ajudá-lo a reconhecer procedimentos que poderá reutilizar quando estiver lendo sozinho.

7 PARA ALÉM DAS PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO: ENSINAR O ALUNO A COMPREENDER

Uma prática muito comum no ensino de leitura é apresentar o texto e, em seguida, uma sequência de perguntas. Esse formato pode ser útil, mas se torna limitado quando ocupa quase todo o trabalho com compreensão. Nesse caso, a atividade tende a mostrar o que o aluno conseguiu compreender sem necessariamente ensiná-lo a agir quando não compreende.

Há, portanto, uma diferença decisiva entre avaliar a compreensão e ensiná-la. A resposta final informa algo sobre o resultado da leitura; já a intervenção durante o processo permite discutir como o leitor chegou - ou não chegou - a determinado sentido. Quando o aluno erra e recebe apenas a resposta correta, perde-se uma oportunidade de trabalhar justamente o procedimento de que ele necessita.

Solé (1998) sustenta que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o aluno possa utilizá-las de forma progressivamente autônoma. No contexto brasileiro, Braz e Guimarães (2019) observaram que práticas de ensino da compreensão frequentemente se concentram em atividades posteriores à leitura e em informações literais, apontando a necessidade de intervenções que também promovam compreensão inferencial e crítica.

As perguntas de interpretação ganham outra potência quando ajudam a reconstruir o raciocínio. “Como você chegou a essa conclusão?”, “Que trecho oferece essa pista?” e “Quais informações precisam ser relacionadas?” são questões que deslocam a atenção do gabarito para o processo de compreensão.

Essa mudança é relevante porque compreender não significa adivinhar aquilo que o professor espera. Koch e Elias (2006) mostram que o leitor participa ativamente da construção dos sentidos. No espaço escolar, essa participação precisa ser acompanhada da aprendizagem de como fundamentar interpretações nas possibilidades oferecidas pelo texto.

Isso não significa abandonar questões literais. Recuperar informações explícitas faz parte da leitura e pode servir de base para operações mais complexas. O problema surge quando toda interpretação se resume a localizar

e copiar. Um trabalho mais equilibrado combina recuperação, relação, inferência, justificativa e reflexão sobre os caminhos usados para compreender.

7.1 DA TEORIA À SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DIANTE DAS DIFICULDADES

A passagem da teoria para a sala de aula fica mais nítida quando a mediação começa pelo que o aluno efetivamente faz diante do texto. Em vez de repetir a explicação ou fornecer imediatamente a resposta, o professor pode usar intervenções breves para localizar a dificuldade e devolver ao estudante parte da responsabilidade pela construção do sentido.

Pesquisas brasileiras reforçam essa direção. Rossi, Peres e Silva (2016) destacam o papel do professor na proposição de estratégias e procedimentos que favoreçam a compreensão, enquanto Vagula, Quadros e Balsan (2016) discutem a presença das estratégias de leitura na formação de leitores e chamam atenção para a necessidade de orientações que auxiliem o educador a incorporá-las efetivamente à prática. Em estudo voltado especificamente a professores de 4º e 5º ano, Silva e Guimarães (2024) mostram que o ensino de inferências merece atenção na formação e na prática docente.

Esses estudos não oferecem uma receita única para a aula de leitura - e nem deveriam. O que eles permitem sustentar é a importância de ensinar procedimentos, acompanhar sua utilização e criar oportunidades para que o estudante assuma gradualmente maior autonomia. O quadro a seguir traduz essa ideia em situações frequentes de sala de aula, sem a pretensão de funcionar como protocolo diagnóstico.

Quadro 1 – Possibilidades de mediação diante de dificuldades de compreensão leitora

Quando o aluno...	O professor pode investigar...	Possível mediação
Lê com fluência, mas não consegue explicar o texto	Compreensão global e integração das informações	Pedir que reconte com suas palavras e identifique as informações essenciais.
Copia um trecho sem responder ao que foi perguntado	Relação entre pergunta e informação localizada	Perguntar por que aquele trecho responde à questão e o que ainda falta explicar.
Diz que a resposta “não está no texto”	Produção de inferências	Localizar pistas em dois ou mais trechos e perguntar o que pode ser concluído a partir delas.

Não compreende uma palavra	Vocabulário e uso do contexto	Explorar as palavras e ideias ao redor antes de recorrer imediatamente ao significado pronto.
Esquece informações do início do texto	Integração e monitoramento	Retomar trechos anteriores e explicitar a relação com a informação atual.
Responde apenas com opinião pessoal	Sustentação textual	Perguntar: “Que parte do texto sustenta sua resposta?”

Fonte: elaboração própria, com base na discussão teórica deste estudo.

O quadro deve ser lido como apoio à reflexão pedagógica. A mesma resposta “não sei” pode esconder obstáculos distintos, e a intervenção se torna mais precisa quando o professor procura descobrir o que o estudante fez, o que conseguiu compreender e em que momento perdeu o fio da leitura.

8 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

A heterogeneidade das turmas torna esse trabalho especialmente exigente. No mesmo 5º ano podem conviver estudantes que leem com autonomia, outros que precisam de apoio para compreender textos mais longos e alguns que ainda enfrentam dificuldades importantes de fluência ou decodificação. Planejar para essa diversidade exige escolhas, retomadas e diferentes formas de acompanhamento.

Em determinadas situações, dificuldades acumuladas nos anos anteriores ficam mais visíveis justamente quando as exigências de leitura aumentam. O professor passa a lidar, ao mesmo tempo, com aprendizagens previstas para o 5º ano e com habilidades que ainda precisam ser consolidadas. Isso torna o diagnóstico pedagógico contínuo mais útil do que rótulos genéricos como “não interpreta”.

Há ainda limites concretos. Ensinar compreensão demanda tempo para ler, conversar sobre o texto, observar respostas, retomar trechos e acompanhar diferentes percursos. Turmas numerosas, ritmos muito distintos e pressão pelo cumprimento do planejamento podem reduzir esse espaço. Por isso, dificuldades de leitura não podem ser tratadas como responsabilidade exclusiva do professor que recebe a turma naquele ano.

Outro cuidado consiste em não reduzir o trabalho com leitura ao treinamento para avaliações. Embora seja necessário familiarizar os estudantes com diferentes tipos de questões, a formação do leitor possui objetivos mais amplos. A própria BNCC associa a linguagem escrita à participação na cultura letrada, à construção de conhecimentos e à ampliação da autonomia (Brasil, 2018).

A formação continuada e o trabalho coletivo da escola ajudam a enfrentar esse quadro. Boruchovitch (2001) já chamava atenção para o repertório de estratégias utilizado pelos estudantes. Estudos posteriores mostram que também é necessário ampliar o conhecimento docente sobre os processos de compreensão e fortalecer práticas que não se limitem à localização de informações explícitas (Oliveira; Minatel; Guimarães, 2019; Braz; Guimarães, 2019).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão leitora não se reduz ao reconhecimento ou à oralização das palavras. Ao longo da leitura, o estudante precisa mobilizar conhecimentos, estabelecer relações, formular hipóteses, produzir inferências e perceber quando o sentido se perdeu. Essas ações ajudam a explicar por que dois alunos capazes de ler o mesmo trecho em voz alta podem apresentar níveis muito diferentes de compreensão.

No 5º ano, essa diferença se torna particularmente relevante porque a leitura passa a sustentar aprendizagens cada vez mais amplas. As habilidades previstas na BNCC para o período incluem identificar a ideia central, inferir informações implícitas e construir sentidos para palavras desconhecidas a partir do contexto (Brasil, 2018). Trabalhá-las de forma sistemática, portanto, não é uma atividade complementar, mas parte do próprio ensino de leitura.

A questão que orientou este estudo permite chegar a uma conclusão central: a mediação docente contribui quando não se limita a conferir respostas, mas intervém nos procedimentos de compreensão. Ativar

conhecimentos prévios, formular hipóteses, voltar ao texto, discutir pistas e pedir justificativas são ações simples em sua forma, porém importantes para que o estudante perceba como o sentido é construído.

Talvez o desafio mais importante seja justamente este: ajudar o aluno a saber o que fazer quando o texto deixa de fazer sentido. Encontrar uma resposta correta é parte da aprendizagem; desenvolver recursos para perguntar, relacionar, inferir, reler e revisar a própria compreensão é o que amplia sua autonomia para enfrentar novas leituras. Nesse ponto, ensinar a compreender vai além de preparar para uma atividade de interpretação: significa formar um leitor capaz de agir diante das dificuldades que encontra no texto.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001. DOI: 10.1590/S1413-85572001000100003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do Saeb 2023: volume 1: dados de proficiência. Brasília, DF: Inep, 2025.

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

BRAZ, Elaine Doroteia Hellwig; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Ensino da compreensão leitora na prática pedagógica de professores do ensino fundamental. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 37, n. 76, p. 89-108, 2019. DOI: 10.34112/2317-0972a2019v37n76p89-108.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Terezinha das Graças Laguardia; MINATEL, Magaly Quintana Pouzo; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Concepções docentes sobre os fatores e processos que envolvem a compreensão leitora. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 54, n. 2, p. 191-201, 2019. DOI: 10.15448/1984-7726.2019.2.32521.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; PERES, Selma Martines; SILVA, Fernanda Siqueira da. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro ano do ensino fundamental. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, p. 2414-2429, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.8906.

SANTOS, Mirian Angelita dos; SANTOS, Valéria Hilário dos; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Eficácia de estratégias autorreguladas na fluência e compreensão leitora no Ensino Fundamental: revisão sistemática. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 16, p. 1-22, 2026. DOI: 10.33871/22386084.2026.16.11700.

SILVA, Cláudia Santos da; GUIMARÃES, Silvia Brilhante. O conhecimento de professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental sobre ensino de inferências. Revista do GELNE, v. 26, n. 2, p. e36339, 2024. DOI: 10.21680/1517-7874.2024v26n2ID36339.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAGULA, Vânia Kelen Belão; QUADROS, Marta Campos de; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Formando leitores: reflexões sobre as práticas de leitura e a mediação do professor no ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa em Educação, n. 44, 2016. DOI: 10.22535/cpe.v0i44.15873.

**- Projeto de ensino: “Uma viagem pelo corpo humano” (Claudia Varela
Ferreira Alves; Aruanda de Jesus Moreno Lobo Madeira)**

Projeto de ensino: “Uma viagem pelo corpo humano”

Claudia Varela Ferreira Alves

Aruanda de Jesus Moreno Lobo Madeira

O respectivo projeto se dá com a turma do 5º ano D, do ensino fundamental I, aplicado aos alunos da Escola Municipal de Educação básica, professora Alcídia Divanir Simões Sales Pavan.

DOI: 10.5281/zenodo.22796603

PÚBLICO ALVO: Alunos do 5º ano D.

ÁREA DO CONHECIMENTO: ARTES e CIÊNCIAS.

(EF15AR04RS12) Pesquisar, identificar e praticar diferentes formas de expressão bi e tridimensionais (desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, modelagem, história em quadrinhos, fotografia, vídeo etc.), estimulando o manuseio e a percepção da diversidade de materiais e suas consistências, os recursos dos instrumentos

adequados, a forma de trabalhar nas técnicas convencionais, valorizando o uso sustentável dos materiais, para concretizar uma obra.

(EF15AR05) Experimentar a criação em artes.

(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.

(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.

PROBLEMÁTICA

O projeto se inicia com a necessidade de envolver os alunos e a comunidade em práticas que seja acessível e envolvente, levando-os a compreender a importância de cuidar do corpo humano. Considerando o nível de compreensão e o contexto dos alunos, incentivando a criatividade, a colaboração e a aplicação prática de conceitos básicos da biologia humana. Com o intuito de amenizar problemas ligados à falta de higiene e doenças relacionadas à essa falta, além de ampliar o olhar acerca da beleza e importância do cuidado com o próprio corpo e com o corpo do outro.

JUSTIFICATIVA

O estudo do corpo humano e dos hábitos de higiene no 5º ano do Ensino Fundamental é de suma importância para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o próprio corpo, compreendam seu funcionamento e desenvolvam atitudes de cuidado consigo mesmos e com o ambiente em que vivem. Nessa etapa escolar, é importante que os conteúdos relacionados à saúde sejam trabalhados de maneira significativa, relacionando os conhecimentos científicos às situações presentes no cotidiano das crianças.

A abordagem dos hábitos de higiene possibilita discutir práticas como banho diário, lavagem correta das mãos, higiene bucal, cuidados com cabelos e unhas, uso adequado de roupas limpas, alimentação saudável e a importância de manter os ambientes limpos. Essas ações contribuem para a prevenção de doenças e para a promoção da saúde e do bem-estar. Além disso, o conhecimento sobre o corpo humano favorece a construção da autonomia, da autoestima e da responsabilidade individual e coletiva.

A proposta está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento de conhecimentos relacionados ao corpo humano, à saúde e à adoção de atitudes de cuidado e respeito consigo, com os outros e com o meio ambiente. No 5º ano, o trabalho com a unidade temática **Vida e Evolução** possibilita que os estudantes compreendam aspectos relacionados ao funcionamento do organismo e à manutenção da saúde.

Dessa forma, o projeto pretende proporcionar experiências de aprendizagem que ultrapassem a simples memorização dos órgãos e suas funções, estimulando a observação, a reflexão, o diálogo e a adoção de hábitos saudáveis. A escola, nesse contexto, exerce papel importante na formação integral dos estudantes, contribuindo para que os conhecimentos científicos sejam transformados em atitudes práticas no cotidiano.

O conhecimento sobre o corpo humano constitui uma importante dimensão da educação em Ciências, pois possibilita ao estudante compreender seu organismo, reconhecer suas necessidades e desenvolver atitudes de cuidado e prevenção. Para a **Base Nacional Comum Curricular**

(**BNCC**), o ensino de Ciências deve favorecer a construção de conhecimentos que permitam aos estudantes compreender fenômenos naturais e desenvolver atitudes relacionadas à saúde, à qualidade de vida e à responsabilidade individual e coletiva.

De acordo com **Brasil (2018)**, o ensino de Ciências no Ensino Fundamental deve promover a compreensão do corpo humano e de seus processos, relacionando os conhecimentos científicos às situações vivenciadas pelos estudantes. Assim, trabalhar o corpo humano de forma contextualizada permite que a criança perceba a relação entre o funcionamento do organismo e os cuidados necessários para a manutenção da saúde.

A educação para a saúde também deve considerar os conhecimentos e as experiências que os alunos já possuem. Nesse sentido, **Vygotsky (1991)** destaca a importância das interações sociais e da mediação no processo de construção do conhecimento. No ambiente escolar, atividades práticas, rodas de conversa, jogos, pesquisas e trabalhos coletivos podem favorecer a aprendizagem e permitir que os estudantes relacionem os novos conhecimentos às experiências do cotidiano.

A higiene pessoal constitui um dos elementos fundamentais para a promoção da saúde. A **Organização Mundial da Saúde (OMS)** reconhece a importância das práticas de higiene, especialmente a higienização das mãos, como medidas essenciais para a prevenção de infecções e a promoção da saúde. Ensinar essas práticas desde a infância contribui para a construção de hábitos que podem ser incorporados à rotina dos estudantes.

Nessa perspectiva, a educação em saúde não deve limitar-se à transmissão de informações, mas favorecer a formação de sujeitos capazes de tomar decisões e desenvolver atitudes responsáveis. **Brasil (1997)**, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca a importância de abordar a saúde como um tema relacionado à qualidade de vida e às condições individuais e coletivas.

Portanto, o projeto “Corpo Humano e Hábitos de Higiene” fundamenta-se na necessidade de proporcionar aos alunos conhecimentos científicos associados às práticas cotidianas de cuidado e prevenção. Ao compreender o próprio corpo e reconhecer a importância dos hábitos de higiene, os estudantes podem desenvolver maior autonomia, responsabilidade e consciência sobre a importância da saúde individual e coletiva.

DURAÇÃO: 3º e 4º bimestres.

OBJETIVO GERAL

Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo humano, reconhecendo a importância dos sistemas do organismo e dos hábitos saudáveis para a manutenção da saúde e da qualidade de vida.

Propiciar o conhecimento e conscientização a respeito do corpo, da higiene e da saúde, desenvolvendo a construção de atitudes para o cuidado e respeito por si e pelo outro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as principais partes do corpo humano.
- Conhecer as funções dos principais sistemas do corpo humano.
- Reconhecer a importância da alimentação saudável, da higiene e da prática de atividades físicas.
- Desenvolver habilidades de pesquisa, observação e trabalho em equipe.
- Produzir materiais artísticos e informativos sobre o tema.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As aulas serão desenvolvidas de forma dinâmica, utilizando:

- Conversas e levantamento dos conhecimentos prévios.
- Exibição de vídeos educativos.
- Leitura de textos informativos.
- Confecção de cartazes e maquetes.
- Jogos educativos.
- Pesquisas em grupo.
- Experimentos simples.
- Conversa sobre as partes do corpo.
- Identificação dos órgãos principais.
- Atividade de desenho e legenda do corpo humano.
- Estudo dos principais sistemas do corpo humano.
- Produção de cartazes em grupos.
- Socialização dos conhecimentos.
- Debate sobre alimentação saudável.
- Importância da higiene pessoal.
- Benefícios da prática de atividades físicas.
- Montagem de um prato saudável utilizando figuras de alimentos.

CULMINÂNCIA

- Mostra Pedagógica.
- Exposição de cartazes, maquetes e pesquisas.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Livro didático.
- Computador e projetor.
- Vídeos educativos.
- Cartolinas.
- Papel A4.
- Tesoura sem ponta.
- Cola.
- Lápis de cor e canetinhas.
- Revistas para recorte.
- Massinha de modelar.

AVALIAÇÃO

- Envolvimento e participação dos alunos em todas as etapas.
- Criatividade e viabilidade das ideias apresentadas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on hand hygiene in health care**. Geneva: World Health Organization, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**- Projeto Minhocário: sustentabilidade na escola (Aruanda de Jesus
Moreno Lobo Madeira; Claudia Varela Ferreira Alves)**

Projeto Minhocário: sustentabilidade na escola

Aruanda de Jesus Moreno Lobo Madeira

Claudia Varela Ferreira Alves

O respectivo projeto será desenvolvido com as turmas dos 4º anos C e D, do Ensino Fundamental, aplicado aos Alunos da Escola Municipal de Educação básica, professora Alcídia Divanir Simões Sales Pavan.

DOI: 10.5281/zenodo.22802571

PÚBLICO ALVO: alunos das turmas 4º anos C e D, do Ensino Fundamental.

ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciclo da matéria, decomposição, organismos decompositores; Operações de multiplicação, estimativas e cálculos; Leitura e interpretação de textos; Cultura; Pesquisa online, produção digital.

(EF04CI06): Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.

(EF04MA06): Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação, utilizando estratégias diversas (durante a pesagem e medição de resíduos).

(EF35LP31): Identificar efeitos de sentido em textos e registrar observações em produções escritas (diário coletivo).

(EF04ER05): Reconhecer valores éticos como respeito à natureza, cuidado com a vida e preservação do planeta.

(EF15CO08): Utilizar tecnologias digitais para registro e pesquisa de informações sobre compostagem e decomposição.

PROBLEMÁTICA

O excesso de resíduos orgânicos descartados de forma inadequada contribui para a poluição do meio ambiente e aumento da produção de lixo. Como reduzir o desperdício e reaproveitar restos orgânicos de maneira sustentável, transformando-os em recursos úteis para a natureza?

JUSTIFICATIVA

O projeto é relevante porque promove a conscientização ambiental, incentiva práticas sustentáveis e possibilita aos alunos vivenciarem na prática processos naturais como a decomposição e a ciclagem de nutrientes. Além disso, fortalece o aprendizado interdisciplinar, desenvolvendo competências socioambientais e hábitos de preservação. A implementação do projeto “Minhocário: Sustentabilidade na Escola” com alunos dos 4º anos do Ensino Fundamental é de grande relevância para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica e responsável. Em um cenário global marcado pelo aumento da produção de lixo e pela degradação ambiental, é fundamental promover ações que estimulem a redução de resíduos e o reaproveitamento de materiais, especialmente no ambiente escolar, onde valores e atitudes são construídos de forma significativa. O minhocário, como prática pedagógica, possibilita que os alunos compreendam de maneira concreta o processo de decomposição e a ciclagem de nutrientes, conceitos essenciais para a manutenção da vida no planeta. Essa vivência prática vai além da teoria,

permitindo que as crianças observem, cuidem e interajam com os organismos decompositores, entendendo sua importância para a fertilidade do solo e a produção de alimentos saudáveis. O projeto também contribui para a formação de atitudes sustentáveis, pois ao transformar resíduos orgânicos em adubo natural, os alunos percebem que pequenas ações podem gerar grandes impactos positivos no meio ambiente. Além disso, a proposta estimula a interdisciplinaridade, envolvendo conteúdos de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e até mesmo Artes, por meio do registro das etapas, análise dos resultados e confecção de materiais informativos. Ao adotar práticas como a compostagem com minhocas, a escola assume um papel fundamental na construção de uma sociedade mais sustentável, formando cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do planeta. Dessa forma, o projeto não apenas ensina conceitos científicos, mas também desenvolve competências socioambientais, habilidades de trabalho em equipe, responsabilidade e cuidado com a vida. A experiência proporcionada pelo minhocário, portanto, vai muito além de um experimento: representa uma ferramenta poderosa para transformar conhecimento em ação, preparando as crianças para enfrentar os desafios ambientais atuais e futuros.

DURAÇÃO: 6 MESES

OBJETIVO GERAL

Promover a conscientização sobre a redução do lixo orgânico e a preservação

ambiental por meio da prática de compostagem com minhocas, transformando resíduos em adubo natural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o papel dos decompositores no ciclo da matéria.
- Identificar os benefícios da compostagem para o solo e o meio ambiente.
- Desenvolver atitudes de cuidado e responsabilidade ambiental.
- Trabalhar em equipe para montar e monitorar uma composteira.
- Registrar observações e aprendizados de forma organizada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Roda de conversa: Apresentação do tema e levantamento dos conhecimentos prévios sobre decomposição e adubação.
2. Pesquisa orientada: Investigação sobre compostagem, decompositores e minhocas californianas com uso de livros, internet e vídeos educativos.
3. Montagem da composteira: Utilização de materiais recicláveis (balde ou caixa plástica, restos orgânicos e minhocas).
4. Organização em grupos: Cada grupo será responsável por alimentar e monitorar a composteira.
5. Registro: Observações semanais no diário coletivo, com fotos, desenhos e anotações.
6. Discussão dos resultados: Análise das mudanças observadas e produção de relatório final.
7. Socialização: Exposição do processo e do adubo produzido na culminância.

RECURSOS

- Caixa plástica ou balde com tampa (para composteira)
- Minhocas californianas
- Resíduos orgânicos (frutas, verduras, cascas)
- Ferramentas de jardinagem (pá pequena, luvas)
- Materiais recicláveis (papelão, jornal)

- Diário coletivo, papel pardo, cartolina
- Câmera ou celular para registro fotográfico

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e processual, considerando:

- Participação nas atividades em grupo;
- Registros no diário coletivo;
- Compreensão do processo de decomposição;
- Apresentação dos resultados e envolvimento na culminância.

CULMINÂNCIA

Exposição durante o projeto no dia da Mostra Pedagógica da escola.

com apresentação do processo de compostagem, exibição do diário coletivo, cartazes explicativos e demonstração do adubo produzido, incentivando a prática em casa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

VASCONCELOS, F.; LIMA, A. Educação Ambiental na Prática Escolar. Editora XYZ, 2019.

SITES EDUCATIVOS: Ministério do Meio Ambiente, WWF Brasil, Instituto Akatu.

- Indisciplina e aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental: desafios da gestão da sala de aula (Valquíria Mariano Tavares Barroso)

Indisciplina e aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental: desafios da gestão da sala de aula

Valquíria Mariano Tavares Barroso¹¹

DOI: 10.5281/zenodo.22904842

RESUMO

A indisciplina escolar constitui um desafio recorrente no cotidiano docente e pode interferir nas condições de ensino, aprendizagem e convivência. Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre indisciplina e aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental, discutindo possibilidades de gestão da sala de aula e os limites da responsabilização docente. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada prioritariamente em produções brasileiras sobre indisciplina, autoridade pedagógica, clima escolar, convivência e gestão da sala de aula. A análise evidencia que a indisciplina não pode ser reduzida a uma causa única nem atribuída exclusivamente ao estudante, à família ou ao professor. Embora a atuação docente exerça papel relevante na organização do ambiente pedagógico, situações persistentes de conflito e desorganização podem envolver dimensões relacionais e institucionais que ultrapassam as possibilidades de intervenção individual. Conclui-se que responsabilizar o professor por sua prática profissional não equivale a culpabilizá-lo pela totalidade dos problemas disciplinares, sendo necessária uma atuação compartilhada entre docentes, estudantes, famílias, equipe pedagógica e gestão escolar.

Palavras-chave: Indisciplina. Aprendizagem. Gestão da sala de aula. Prática docente. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

School indiscipline is a recurring challenge in teachers' daily work and may affect teaching, learning, and coexistence conditions. This article aims to analyze the relationship between indiscipline and learning in the 5th grade of Brazilian Elementary School, discussing classroom management possibilities and the limits of teacher accountability. This is a qualitative bibliographic study based primarily on Brazilian publications about indiscipline, pedagogical authority, school climate, coexistence, and classroom management. The analysis shows that indiscipline cannot be reduced to a single cause or attributed exclusively to students, families, or teachers. Although teachers play an important role in organizing the pedagogical environment, persistent situations of conflict and disruption may involve relational and institutional dimensions that exceed individual intervention. The study concludes that holding

¹¹ Licenciada em Letras e em Pedagogia. Professora da Educação Básica.

teachers professionally accountable is not equivalent to blaming them for all disciplinary problems, which requires shared action among teachers, students, families, pedagogical staff, and school management.

Keywords: Indiscipline. Learning. Classroom management. Teaching practice. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

A indisciplina constitui uma das questões recorrentes no cotidiano escolar e assume diferentes formas no interior da sala de aula. Conversas paralelas persistentes, interrupções frequentes, conflitos entre colegas, recusa em participar das atividades, descumprimento de regras e atitudes que dificultam a continuidade do trabalho pedagógico são algumas situações que podem ser associadas ao fenômeno. Entretanto, reunir comportamentos tão distintos sob uma única denominação exige cautela, sobretudo quando se pretende compreender suas causas e definir formas de intervenção.

No campo educacional brasileiro, a indisciplina tem sido analisada a partir de diferentes perspectivas. Aquino (2016), ao examinar a produção acadêmica brasileira sobre o tema, evidencia a diversidade de abordagens utilizadas para compreender os atos considerados indisciplinados e as propostas formuladas para seu enfrentamento. Esse conjunto de leituras mostra que seria reducionista explicar a indisciplina por uma causa isolada ou supor que uma única estratégia seja suficiente para enfrentá-la.

Garcia (2009), ao analisar as representações dos professores sobre a gênese da indisciplina, identifica diferentes formas de compreensão do problema. Algumas explicações concentram-se no aluno como sujeito individual; outras enfatizam as relações estabelecidas entre os sujeitos em sala de aula; e uma terceira perspectiva considera a indisciplina relacionada à própria cultura institucional da escola. Esse resultado ajuda a deslocar a discussão da busca por um único responsável e convida a observar como estudante, família, professor e instituição participam, de modos diferentes, das situações vividas na escola.

Também é necessário considerar a dimensão institucional das relações escolares. Vinha et al. (2016) destacam a relação existente entre a qualidade do clima escolar e as relações interpessoais, situando os problemas de convivência no âmbito de uma realidade que envolve alunos, professores, gestores e a organização da instituição. Nessa perspectiva, conflitos e dificuldades de convivência não devem ser compreendidos apenas como comportamentos individuais, mas também em relação ao contexto em que são produzidos e enfrentados.

Reconhecer que as práticas docentes interferem no ambiente da sala e que a gestão desse espaço constitui parte do trabalho profissional do professor não significa, portanto, considerar que todo episódio de indisciplina resulte de uma falha docente. Silva (2016) situa a gestão da sala de aula como questão profissional e como campo de conhecimento relacionado à formação docente. Assim, é possível reconhecer o peso das escolhas e intervenções docentes sem fazer delas a explicação exclusiva para os conflitos que surgem no cotidiano escolar.

No 5º ano do Ensino Fundamental, essa discussão assume características particulares. Trata-se do último ano dos anos iniciais e de uma etapa que antecede mudanças importantes na organização da escolarização. Estudos sobre a passagem do 5º para o 6º ano apontam que essa transição envolve alterações na organização escolar, nas relações pedagógicas e nas exigências colocadas aos estudantes (Cainelli, 2011; Monteiro; Sá; Quintela, 2023). A delimitação deste estudo ao 5º ano, portanto, não decorre apenas de uma escolha cronológica, mas da posição específica ocupada por essa etapa na trajetória escolar.

Ao mesmo tempo, uma turma pode reunir diferentes níveis de aprendizagem, participação, autonomia, maturidade e necessidade de acompanhamento. Nessas condições, administrar conflitos e comportamentos recorrentes enquanto se mantém o desenvolvimento do trabalho pedagógico constitui um desafio concreto da docência.

Há, ainda, uma dimensão coletiva que não pode ser deixada em segundo plano. Quando uma aula é constantemente interrompida para

administrar conflitos ou retomar comportamentos, não está em jogo apenas a relação entre professor e estudante. O tempo destinado ao ensino é compartilhado por toda a turma. Dessa maneira, pensar a gestão da sala implica considerar simultaneamente as necessidades individuais dos estudantes e a preservação das condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Diante disso, este artigo apresenta como problema de pesquisa: de que maneira a indisciplina interfere no processo de ensino e aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental e quais são as possibilidades e os limites da atuação docente na gestão dessas situações?

O objetivo geral consiste em analisar as relações entre indisciplina e aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental, discutindo possibilidades de gestão da sala de aula e os limites da responsabilização docente diante de um fenômeno complexo e relacionado a diferentes fatores.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, voltada à discussão da indisciplina escolar e de suas relações com a aprendizagem e a gestão da sala de aula no Ensino Fundamental.

O corpus teórico foi constituído prioritariamente por produções brasileiras e trabalhos publicados em língua portuguesa relacionados à indisciplina, disciplina escolar, autoridade docente, relação professor-aluno, gestão da sala de aula, clima escolar, convivência, transição entre os anos iniciais e finais e condições do trabalho pedagógico. Entre os referenciais mobilizados encontram-se Aquino (1996, 1998a, 1998b, 2011, 2016), Garcia (2009), Vasconcellos (1994), Silva (2016), Vinha et al. (2016), Cainelli (2011) e Monteiro, Sá e Quintela (2023).

A análise das fontes foi organizada em eixos relacionados à conceituação da indisciplina, aos seus possíveis impactos sobre o processo de

ensino e aprendizagem, à autoridade pedagógica, às regras e aos limites, às possibilidades de intervenção, à participação da família e da instituição escolar, às particularidades do 5º ano e aos limites da responsabilização individual do professor.

Não se trata de pesquisa empírica realizada com uma turma específica. Por essa razão, eventuais situações escolares apresentadas ao longo do artigo possuem finalidade ilustrativa e são utilizadas para aproximar a discussão teórica do cotidiano docente, não constituindo registros de observação, relatos de experiência ou resultados de intervenção.

3 INDISCIPLINA ESCOLAR: UM FENÔMENO QUE NÃO POSSUI UMA ÚNICA EXPLICAÇÃO

Definir indisciplina não é tarefa simples. Determinado comportamento pode ser considerado inadequado em um contexto e aceitável em outro, dependendo das normas institucionais, da atividade desenvolvida, das relações estabelecidas e das expectativas existentes sobre a conduta dos estudantes. A própria produção acadêmica brasileira revela diferentes formas de compreender o fenômeno (Aquino, 2016).

Aquino (1998a) problematiza explicações simplificadoras da indisciplina escolar, chamando atenção para a necessidade de analisar o fenômeno no interior das relações e das transformações que atravessam a instituição escolar. Posteriormente, ao mapear a produção acadêmica brasileira, Aquino (2016) evidencia novamente a diversidade de perspectivas utilizadas para interpretar as condutas consideradas indisciplinadas.

Garcia (2009) contribui para essa discussão ao identificar diferentes representações docentes acerca da gênese da indisciplina. Enquanto algumas interpretações concentram o problema no aluno, outras o relacionam às interações estabelecidas em sala de aula ou à própria cultura institucional. O estudo evidencia que a forma como o professor compreende a origem da indisciplina pode influenciar as estratégias utilizadas para enfrentá-la.

Outro cuidado necessário é não tratar comportamentos distintos como se fossem manifestações de um mesmo problema. Conversar com um colega durante determinada atividade, discordar do professor, recusar-se sistematicamente a cumprir uma orientação, agredir outro estudante ou interromper continuamente uma explicação são situações distintas. Embora todas possam gerar dificuldades no cotidiano da turma, suas origens, consequências e formas de intervenção não são necessariamente iguais.

Vinha et al. (2016), ao discutirem clima escolar e convivência, chamam atenção para a diversidade dos problemas que emergem nas relações escolares. A distinção entre conflitos, indisciplina, incivildades e outras manifestações é relevante justamente porque respostas indiferenciadas podem não alcançar as razões e características de cada situação.

A utilização indiscriminada da expressão “aluno indisciplinado” pode ainda deslocar a atenção do comportamento para a identidade da criança. Em vez de analisar uma conduta produzida em determinada situação, corre-se o risco de transformar a indisciplina em característica permanente do estudante. Mais produtivo do que perguntar simplesmente quem é indisciplinado é investigar quais comportamentos ocorrem, em que circunstâncias aparecem, quais efeitos produzem e como a escola tem respondido a eles.

4 INDISCIPLINA E APRENDIZAGEM: QUANDO O COMPORTAMENTO INTERFERE NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A relação entre indisciplina e aprendizagem precisa ser analisada sem associações automáticas. Nem toda movimentação, conversa ou discordância representa prejuízo ao processo educativo. Uma sala de aula participativa pode apresentar circulação de ideias, questionamentos e interação sem que isso signifique ausência de organização.

A compreensão da convivência escolar proposta por Vinha et al. (2016) contribui para superar a associação entre disciplina e simples ausência de conflitos. Os conflitos fazem parte das relações interpessoais e podem

constituir oportunidades educativas, dependendo da maneira como são compreendidos e mediados pela instituição.

A situação ganha outra proporção quando certos comportamentos passam a interromper, de forma recorrente, o trabalho pedagógico. Se o professor precisa suspender repetidamente uma explicação para administrar conflitos, se colegas não conseguem acompanhar uma atividade devido às interrupções ou se parte significativa da aula é destinada à reorganização constante da turma, as consequências ultrapassam o estudante diretamente envolvido.

Nesse sentido, a disciplina pode ser compreendida como condição para a realização de uma atividade coletiva, e não como finalidade educativa em si mesma. Vasconcellos (1994) propõe uma concepção de disciplina consciente e interativa associada à participação, à responsabilidade e à construção do conhecimento. Essa perspectiva afasta tanto uma disciplina fundamentada exclusivamente na obediência quanto a ausência de limites necessários à convivência.

É nesse ponto que a dimensão coletiva da aprendizagem se torna especialmente importante. O estudante que apresenta dificuldades comportamentais necessita de acompanhamento e orientação, mas os demais integrantes da turma igualmente precisam encontrar condições para ouvir, perguntar, realizar atividades e participar das situações de aprendizagem. A gestão da sala de aula envolve administrar necessidades individuais sem perder de vista o funcionamento do grupo.

5 AS PARTICULARIDADES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A delimitação deste artigo ao 5º ano merece atenção porque essa etapa ocupa posição particular na trajetória escolar. Ao concluir os anos iniciais, os estudantes aproximam-se de uma transição que não representa apenas mudança de série, mas alterações na própria organização da experiência escolar.

Cainelli (2011), ao investigar a transição do 5º para o 6º ano, aponta desafios e rupturas que emergem nessa passagem. A organização dos anos finais modifica aspectos importantes da experiência dos estudantes, incluindo as relações com professores, os tempos escolares e as formas de organização do conhecimento.

Em pesquisa mais recente, Monteiro, Sá e Quintela (2023) analisaram a transição do 5º para o 6º ano a partir da visão de docentes e identificaram diferenças nas percepções sobre o domínio das aprendizagens entre profissionais das duas etapas. Os resultados reforçam a necessidade de maior diálogo e articulação entre anos iniciais e finais.

Esses estudos ajudam a perceber que o 5º ano ocupa um lugar próprio no percurso escolar e não pode ser visto apenas como mais uma série dos anos iniciais. Trata-se também de um período de preparação para novas exigências de organização, autonomia e acompanhamento das atividades escolares.

Ao mesmo tempo, as turmas podem apresentar elevada heterogeneidade. Estudantes com maior autonomia convivem com outros que necessitam de acompanhamento constante para iniciar, desenvolver ou concluir atividades. Diferenças de aprendizagem, maturidade e formas de interação tornam a organização do trabalho docente particularmente exigente.

A gestão da turma, nesse contexto, não acontece separadamente do ensino. Enquanto explica um conteúdo, acompanha uma atividade ou atende individualmente um estudante, o professor permanece responsável pelo funcionamento coletivo da sala. Uma intervenção disciplinar prolongada pode significar interromper a orientação oferecida aos demais; por outro lado, ignorar sistematicamente comportamentos que interferem na aula também pode comprometer o desenvolvimento das atividades.

Na prática, essa simultaneidade torna frágeis respostas prontas do tipo “é preciso dialogar mais”, “falta firmeza” ou “basta mudar a metodologia”. Em determinadas situações, nenhuma dessas medidas, tomada isoladamente, dá conta da complexidade vivida em sala.

6 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AUTORIDADE PEDAGÓGICA

A relação professor-aluno ocupa posição importante na organização da sala de aula. Respeito, confiança, clareza das expectativas e coerência nas intervenções podem favorecer um ambiente pedagógico mais previsível. Entretanto, vínculo positivo não elimina a necessidade de autoridade.

Aquino (1998b) contribui para problematizar interpretações que relacionam a crise da autoridade docente exclusivamente à personalidade ou à competência individual do professor. A autoridade precisa ser compreendida no interior das relações institucionais e das transformações vivenciadas pela escola.

Estabelecer limites, interromper uma conduta que prejudica colegas ou exigir o cumprimento de uma regra não constitui, por si só, prática autoritária. Autoridade e autoritarismo não são conceitos equivalentes. A primeira está relacionada à responsabilidade profissional pela condução do trabalho educativo; o segundo se caracteriza pelo uso arbitrário do poder, pela imposição e pela desconsideração da participação e da dignidade do estudante.

Vasconcellos (1994) também permite pensar a disciplina para além da submissão, ao propor sua construção de maneira consciente e interativa. Nessa perspectiva, a autoridade do professor não precisa estar fundamentada no medo, mas também não desaparece em nome do diálogo.

Dialogar com os estudantes, porém, não significa transformar toda decisão em objeto de negociação. Existem responsabilidades distintas entre adultos e crianças no espaço escolar. O professor pode ouvir, explicar e construir determinados combinados coletivamente, mas continua responsável pelas decisões necessárias à organização pedagógica.

7 REGRAS, LIMITES E COMBINADOS: A CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA

As regras possuem maior possibilidade de orientar o comportamento quando são compreensíveis, conhecidas e aplicadas com coerência. Uma sala em que os limites mudam constantemente ou dependem exclusivamente do estado momentâneo das relações pode dificultar a compreensão das expectativas.

Vasconcellos (1994) associa a construção da disciplina a uma perspectiva consciente e participativa. Sob esse olhar, o objetivo da regra não consiste simplesmente em obter obediência, mas criar condições para convivência, participação e realização do trabalho coletivo.

Vinha et al. (2016), ao analisarem práticas voltadas à melhoria da convivência escolar, também evidenciam a importância de intervenções que ultrapassem mecanismos meramente coercitivos. A pesquisa desenvolvida pelos autores envolveu, entre outras ações, procedimentos de mediação de conflitos, espaços voltados à convivência e formação continuada dos profissionais.

A participação dos estudantes na construção de determinados combinados pode favorecer compreensão e corresponsabilidade, sobretudo em regras diretamente relacionadas à rotina da turma. A participação dos estudantes, contudo, não torna as normas facultativas nem significa que todas elas devam ser renegociadas continuamente.

Há regras relacionadas à segurança, ao respeito e aos direitos dos demais que precisam ser preservadas. A construção democrática da convivência não elimina limites; modifica a forma de compreendê-los e de trabalhar pedagogicamente com eles.

8 DA PUNIÇÃO À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: COMPREENDER SEM DEIXAR DE ESTABELECEER LIMITES

A resposta imediata ao comportamento inadequado costuma concentrar-se na consequência que deverá ser aplicada. Entretanto, quando determinado

comportamento se repete, a punição isolada pode não revelar por que ele continua acontecendo.

Vinha et al. (2016) identificam limitações em práticas escolares centradas exclusivamente no controle, na vigilância, na ameaça ou na imposição de soluções aos conflitos. Os autores defendem intervenções que possibilitem à escola trabalhar a convivência de maneira mais sistemática e educativa.

Esse entendimento não dispensa a intervenção do adulto. Uma abordagem pedagógica dos conflitos exige observar frequência, contexto, possíveis desencadeadores e efeitos. Um estudante pode interromper uma atividade por diferentes razões, e situações aparentemente semelhantes podem exigir intervenções distintas.

Compreender as razões de uma conduta não é o mesmo que aceitá-la. Conhecer as razões pelas quais um estudante agride verbalmente um colega, por exemplo, pode ajudar a definir a intervenção, mas não transforma a agressão em comportamento aceitável. A compreensão das circunstâncias e a responsabilização pelas ações podem coexistir.

A atuação pedagógica precisa, portanto, evitar dois extremos: de um lado, respostas exclusivamente punitivas que pouco investigam as condições em que o comportamento ocorre; de outro, interpretações que, ao procurar compreender suas causas, acabam por esvaziar a responsabilidade do estudante sobre seus próprios atos.

Nesse processo, o estudante também precisa ser reconhecido como sujeito da convivência escolar. Consideradas sua idade e sua etapa de desenvolvimento, espera-se que aprenda progressivamente a compreender regras, avaliar as consequências de suas escolhas e assumir responsabilidade pelos efeitos de suas ações sobre os colegas e sobre o trabalho coletivo. A mediação do adulto permanece necessária, mas não deve substituir a participação do próprio estudante na construção de formas mais responsáveis de convivência.

9 ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DA SALA DE AULA NO 5º ANO

A gestão da sala de aula envolve decisões tomadas antes, durante e depois das situações de conflito. Organização da rotina, clareza das expectativas, acompanhamento dos estudantes e consistência nas intervenções podem contribuir para construir um ambiente mais favorável ao trabalho pedagógico.

Silva (2016) chama atenção para a gestão da sala de aula como dimensão do saber profissional docente. Gerir uma turma, nessa perspectiva, não deve ser entendido como habilidade inata ou simples característica de personalidade, mas como conhecimento profissional que pode ser construído, discutido e aperfeiçoado.

Ao mesmo tempo, Vinha et al. (2016) demonstram que a melhoria da convivência não depende apenas de intervenções pontuais realizadas diante de cada conflito. A experiência analisada pelos autores envolveu ações coordenadas, formação dos profissionais, mediação de conflitos e participação dos estudantes, indicando a importância de uma abordagem institucional.

Durante a aula, intervenções breves podem evitar que todo o trabalho coletivo seja interrompido. Em situações recorrentes, entretanto, torna-se necessário registrar episódios, observar padrões, conversar individualmente com o estudante e compartilhar a situação com a equipe pedagógica.

Por isso, dificilmente haverá uma técnica válida para todas as situações. Sob o mesmo rótulo de indisciplina podem estar comportamentos, relações e circunstâncias bastante diferentes.

9.1 DA SITUAÇÃO OBSERVADA À INTERVENÇÃO

Quadro 1 – Da situação observada à intervenção

Situação observada	O que investigar	Possibilidade de intervenção	Quando ampliar o acompanhamento
Conversas persistentes	Em quais atividades e	Retomar expectativas e	Quando as intervenções não

Situação observada	O que investigar	Possibilidade de intervenção	Quando ampliar o acompanhamento
	momentos ocorrem?	reorganizar a dinâmica.	produzem mudança.
Recusa frequente das atividades	Há dificuldade pedagógica ou outro fator associado?	Conversa individual e adequação do apoio.	Quando a recusa se torna sistemática.
Conflitos recorrentes	Quais situações os desencadeiam?	Mediação e responsabilização.	Quando há repetição, ameaça ou agressão.
Interrupções constantes	O estudante compreende as regras de participação?	Estabelecer formas claras de participação.	Quando compromete reiteradamente o trabalho coletivo.
Desrespeito aos colegas	Como ocorre e quem é afetado?	Intervenção imediata e reflexão posterior.	Quando há recorrência ou risco à integridade dos envolvidos.

Fonte: elaboração própria, com base em Aquino (2016), Silva (2016), Garcia (2009) e Vinha et al. (2016).

O quadro não constitui protocolo diagnóstico nem pretende oferecer respostas universais. Sua finalidade é sistematizar possibilidades de reflexão a partir da literatura discutida, demonstrando que a intervenção pode começar pela análise da situação, evitando respostas idênticas para problemas diferentes.

10 FAMÍLIA, PROFESSOR E ESCOLA: UMA RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA

A participação da família é relevante para o acompanhamento da vida escolar, mas atribuir-lhe integralmente a origem da indisciplina reproduz o mesmo tipo de simplificação presente na culpabilização exclusiva do professor.

Garcia (2009) demonstra que as representações sobre a gênese da indisciplina podem concentrar-se em diferentes sujeitos e contextos. Quando a explicação é construída exclusivamente em torno do estudante ou de fatores externos à escola, corre-se o risco de reduzir a possibilidade de análise das próprias relações e práticas institucionais.

Reconhecer a dimensão institucional do problema também não retira da família sua responsabilidade. Família e escola ocupam lugares distintos e podem compartilhar informações e construir formas de acompanhamento sem que uma transfira integralmente o problema à outra.

A comunicação com os responsáveis torna-se especialmente importante quando determinados comportamentos são recorrentes. Para que essa comunicação seja produtiva, convém ultrapassar afirmações genéricas como “o aluno não se comporta”. Registros sobre situações, frequência, intervenções realizadas e efeitos observados oferecem elementos mais objetivos para o diálogo.

O acompanhamento familiar, nesse sentido, não se limita a receber comunicados da escola. Quando há comportamentos persistentes, a parceria com os responsáveis pode contribuir para compreender mudanças, estabelecer referências coerentes de convivência e acompanhar os encaminhamentos realizados. Isso não significa transferir à família aquilo que pertence à escola, mas reconhecer que determinadas situações dificilmente se modificam quando cada parte atua de forma isolada.

A equipe pedagógica também possui papel fundamental. A discussão sobre clima escolar desenvolvida por Vinha et al. (2016) reforça que a qualidade da convivência não pode ser compreendida apenas a partir da ação isolada de um professor. Ela envolve relações, normas, práticas e percepções compartilhadas no interior da instituição.

Assim, quando uma situação persiste apesar das intervenções realizadas em sala, seu enfrentamento precisa assumir dimensão institucional. A indisciplina deixa de ser apenas uma questão entre determinado professor e determinado estudante e passa a demandar articulação entre os diferentes sujeitos responsáveis pelo processo educativo.

Nessas circunstâncias, não é razoável esperar que o professor acumule indefinidamente novas tentativas individuais como se a persistência do problema demonstrasse, por si só, insuficiência de sua prática. Cabe à escola dispor de formas de acompanhamento, encaminhamento e tomada de decisão que deem continuidade ao trabalho iniciado em sala. A responsabilidade compartilhada se concretiza quando professor, estudante, família, equipe pedagógica e gestão assumem, cada qual em seu campo de atuação, compromissos efetivos com a convivência e a aprendizagem.

11 OS LIMITES DA ATUAÇÃO DOCENTE

Reconhecer a importância das práticas docentes não significa atribuir ao professor capacidade ilimitada de modificar todas as condições presentes em uma sala de aula.

Silva (2016) destaca a gestão da sala de aula como parte do conhecimento profissional docente, o que implica reconhecer que existem saberes e estratégias que podem contribuir para o trabalho do professor. Entretanto, considerar a gestão como dimensão profissional não equivale a pressupor que seus resultados dependam exclusivamente da competência individual daquele que ensina.

A sala de aula constitui um espaço coletivo, no qual diferentes relações e demandas ocorrem simultaneamente. O professor precisa ensinar conteúdos, acompanhar aprendizagens, responder dúvidas, organizar atividades, observar a participação dos estudantes e, quando necessário, intervir em conflitos. Essas tarefas não acontecem de maneira isolada.

Garcia (2009) contribui para essa análise ao demonstrar que a indisciplina pode ser compreendida para além do estudante individual, envolvendo as relações estabelecidas em sala e a cultura institucional. Vinha et al. (2016), por sua vez, mostram a importância de ações coordenadas da instituição para a construção de um clima escolar mais favorável à convivência.

Tomar o comportamento final da turma como medida da competência do professor, portanto, oferece uma leitura estreita da atuação profissional. É necessário considerar as intervenções realizadas, a natureza e a frequência dos problemas e as condições institucionais existentes para seu enfrentamento.

11.1 ENTRE A RESPONSABILIZAÇÃO E A CULPABILIZAÇÃO DOCENTE

Responsabilidade e culpa não são conceitos equivalentes. O professor possui responsabilidade profissional pela organização pedagógica da sala, pela clareza das orientações, pelo modo como estabelece relações e pelas intervenções que realiza. Suas práticas, portanto, podem e devem ser objeto de reflexão.

Silva (2016), ao tratar a gestão da sala de aula como campo de conhecimento profissional, reforça a necessidade de reconhecer que o professor dispõe de possibilidades de intervenção e que sua formação precisa contemplar essa dimensão da docência. Ignorar o papel docente seria tão simplificador quanto transformá-lo na única explicação para a indisciplina.

É aqui que a distinção entre responsabilização profissional e culpabilização se torna decisiva. Reconhecer que determinadas estratégias podem favorecer ou dificultar a organização da sala não autoriza concluir, pelo caminho inverso, que a existência de conflitos demonstre necessariamente incompetência docente.

Garcia (2009) oferece elementos importantes para essa distinção ao demonstrar que as representações sobre a gênese da indisciplina podem estar centradas no aluno, nas relações estabelecidas em sala ou na própria cultura institucional. Aquino (2016), ao analisar a produção acadêmica brasileira, também evidencia a multiplicidade de perspectivas teóricas utilizadas para compreender o fenômeno.

Isso não elimina a necessidade de o professor olhar criticamente para a própria prática. O professor precisa perguntar se suas regras são claras, se

suas intervenções são coerentes, se sua metodologia permite participação e se determinadas escolhas podem ser revistas. Entretanto, essa reflexão profissional não deve servir como mecanismo para individualizar problemas que também apresentam dimensões relacionais e institucionais.

Vinha et al. (2016) reforçam essa perspectiva ao situarem a convivência e o clima escolar em uma dimensão mais ampla, envolvendo diferentes atores e práticas institucionais. Problemas de convivência não são produzidos nem solucionados exclusivamente dentro da relação individual entre um professor e um estudante.

Por esse motivo, a pergunta “de quem é a culpa pela indisciplina?” pouco contribui para compreender o que acontece em sala de aula. Uma questão pedagogicamente mais consistente seria investigar quais fatores participam da produção ou manutenção de determinada situação, quais intervenções já foram realizadas e quais sujeitos ou instâncias possuem condições de atuar sobre ela.

A responsabilidade docente permanece, mas precisa ser pensada à luz das possibilidades reais de intervenção do professor. Quando a responsabilidade profissional é convertida em expectativa de resolução individual de fenômenos que envolvem relações familiares, escolares, institucionais e sociais, deixa-se de analisar a complexidade do problema e corre-se o risco de transformar responsabilidade em culpabilização.

11.2 QUANDO AS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR NÃO SÃO SUFICIENTES

Existem situações em que reorganizar a atividade, conversar individualmente, retomar combinados ou modificar determinada estratégia produz resultados. Existem outras em que essas medidas são insuficientes.

Reconhecer essa diferença evita uma conclusão bastante comum e pouco cuidadosa: a de que, se o problema persiste, faltou habilidade ao professor. Se a convivência escolar possui dimensão institucional (Vinha et al.,

2016), determinadas situações exigem respostas que também sejam institucionais.

Quando comportamentos se tornam recorrentes, quando existe risco para os envolvidos, quando diferentes intervenções já foram realizadas ou quando a situação demanda acompanhamento que ultrapassa as possibilidades pedagógicas da sala, torna-se necessária a atuação de outras instâncias.

Coordenação pedagógica, gestão escolar e família passam a integrar de forma ainda mais direta o processo. Dependendo da natureza da situação e das estruturas existentes na rede de ensino, outros serviços também podem ser mobilizados.

Recorrer a outros profissionais e instâncias da escola não significa, por si só, transferir responsabilidade. Em determinadas circunstâncias, constitui justamente uma atuação profissional responsável, pois significa reconhecer os limites da intervenção individual e mobilizar os recursos institucionais disponíveis.

12 GESTÃO DA SALA DE AULA NÃO É “CONTROLE DA TURMA”

A expressão “controle da turma”, ainda frequente no cotidiano escolar, costuma aproximar boa aula de sala silenciosa. Essa equivalência é limitada.

A perspectiva de disciplina consciente apresentada por Vasconcellos (1994) e os estudos sobre convivência de Vinha et al. (2016) permitem compreender a organização escolar para além da simples obediência. Aprender envolve perguntar, discutir, experimentar, discordar e interagir. Uma turma participativa pode produzir ruído e movimento sem que isso represente indisciplina.

Mais importante do que medir o silêncio é observar se existem condições para que a atividade pedagógica aconteça. Há diferença entre o movimento produzido por estudantes envolvidos em uma atividade coletiva e interrupções recorrentes que impedem sua realização.

Gerir a sala, portanto, não é produzir submissão nem eliminar toda manifestação espontânea. Significa organizar tempos, espaços, relações e limites para que diferentes estudantes possam participar sem inviabilizar o direito dos demais.

Essa perspectiva também redefine a autoridade docente. O professor não precisa escolher entre autoritarismo e ausência de autoridade. É possível ouvir, dialogar e favorecer a participação dos estudantes ao mesmo tempo em que se estabelecem limites necessários ao trabalho coletivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo indica que a discussão sobre indisciplina escolar se torna limitada quando procura identificar um único responsável. A produção acadêmica examinada revela diferentes formas de compreender o fenômeno e reforça a necessidade de considerar aspectos individuais, relacionais e institucionais.

No 5º ano do Ensino Fundamental, essa discussão assume particular relevância por se tratar de uma etapa que antecede mudanças importantes na organização da vida escolar. Os estudos sobre a transição para o 6º ano demonstram que essa passagem envolve novas exigências e diferentes formas de organização pedagógica, o que reforça a pertinência de olhar especificamente para o último ano dos anos iniciais.

A gestão da sala constitui dimensão relevante do trabalho docente. Cabe ao professor organizar o trabalho pedagógico, explicitar expectativas, estabelecer limites coerentes, refletir sobre suas estratégias e intervir quando determinadas condutas comprometem a aprendizagem ou a convivência. Reconhecer essas responsabilidades significa reconhecer também o caráter profissional da docência.

Essas ações, entretanto, não garantem, isoladamente, a superação da indisciplina, porque o comportamento dos estudantes não resulta exclusivamente da atuação docente. A construção de um ambiente favorável à

aprendizagem também envolve a participação dos próprios alunos, o acompanhamento familiar, o suporte da equipe pedagógica e da gestão e condições institucionais capazes de sustentar as intervenções necessárias.

Esse reconhecimento, contudo, não autoriza transformar responsabilidade em culpa. A existência de conflitos ou comportamentos recorrentes não pode ser tomada isoladamente como evidência de incompetência docente. As pesquisas analisadas permitem compreender que a indisciplina envolve relações entre estudantes, professores, famílias e instituição escolar, além das diferentes condições em que essas relações se desenvolvem. Desse modo, responsabilizar profissionalmente o professor por sua prática é diferente de atribuir-lhe o controle sobre fatores que ultrapassam sua possibilidade individual de intervenção.

A análise também precisa manter visível a dimensão coletiva da aprendizagem. A atenção destinada ao estudante que apresenta dificuldades de comportamento é necessária, mas não pode tornar invisível o direito dos demais alunos a um ambiente em que consigam ouvir, participar, realizar atividades e aprender.

Por isso, a pergunta “como o professor controla uma turma indisciplinada?” é estreita demais para o problema discutido neste artigo. Uma formulação mais coerente com a complexidade do fenômeno seria perguntar como professores, estudantes, famílias e instituição escolar podem construir condições de convivência que permitam ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, gestão da sala de aula não se resume à capacidade de produzir silêncio. Ela se realiza, todos os dias, na construção de condições para ensinar, aprender e conviver. Quando determinadas situações ultrapassam aquilo que o professor pode garantir individualmente, seu enfrentamento também precisa ultrapassar a atuação individual. Reconhecer os limites da ação docente não significa diminuir sua responsabilidade, mas situá-la dentro de uma responsabilidade educacional mais ampla e compartilhada.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>. Acesso em: 9 set. 2026.

AQUINO, Julio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>. Acesso em: 9 set. 2026.

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>. Acesso em: 9 set. 2026.

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 664-692, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143670>. Acesso em: 9 set. 2026.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. Educar em Revista, Curitiba, n. 42, p. 127-139, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500009>. Acesso em: 9 set. 2026.

GARCIA, Joe. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. Educação, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.5902/19846444243>. Acesso em: 9 set. 2026.

MONTEIRO, Lorena Arero Albuquerque; SÁ, Pedro Franco de; QUINTELA, Elaine Cristina Monteiro. A transição do egresso do 5º para o 6º ano: visão docente. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, v. 11, n. 1, p. e23056, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.15438>. Acesso em: 9 set. 2026.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Disciplina escolar e gestão de sala de aula no campo educacional brasileiro. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533-554, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646473>. Acesso em: 9 set. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18222/eaev27i64.3747>. Acesso em: 9 set. 2026.

**- A importância do letramento para o desenvolvimento do aluno
(Andrenilze de Cássia Teodoro)**

A importância do letramento para o desenvolvimento do aluno

Andrenilze de Cássia Teodoro¹²

DOI: 10.5281/zenodo.22904991

RESUMO

O respectivo artigo visa analisar a importância do letramento para o desenvolvimento do aluno nos seguintes sentidos: a origem e conceito da palavra letramento diante da falta de uma palavra na qual correspondesse ao antônimo de analfabetismo; seu significado que inclui todo um contexto social; a relação entre a alfabetização e o letramento, na perspectiva de alfabetizar e letrar o aluno para seu desenvolvimento intelectual e social; o desafio do professor de desenvolver estratégias para alfabetizar letrando; expor a importância do ambiente letrado ao aluno, o incentivo dentro de seu ambiente familiar; por fim analisar a inclusão do letramento digital nas escolas para um melhor desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Letramento digital. Inclusão social.

ABSTRACT

The respective article aims to analyze the importance of literacy for the development of the student in the following senses: the origin and concept of the word literacy in the face of the lack of a word in which it corresponded to the antonym of illiteracy; its meaning that includes an entire social context; the relationship between literacy and literacy, in the perspective of literacy and literacy the student for their intellectual and social development; the teacher's challenge of developing strategies for literacy literacy; expose the importance of the literate environment to the student, the incentive within their family environment; to analyze the inclusion of digital literacy in schools for better student development.

Keywords: Literacy, literacy, digital literacy, social inclusion.

INTRODUÇÃO

¹² Licenciatura plena em Pedagogia no Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson – UNAR. Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento no Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson – UNAR. E-mail: andrenilzabarbieri@gmail.com

Uma palavra surge no momento que não há outra que possa explicar determinado fenômeno social. Assim sendo, a palavra letramento surge para preencher a lacuna existente para designar o antônimo de analfabetismo.

O presente artigo expõe que o significado de letramento vai além da designação de um indivíduo que saiba ler e escrever. Traz todo um contexto social, pois, uma pessoa pode ser analfabeta e ser letrada por estar envolta de pessoa que leem para ela, por exemplo.

Demonstra o desafio que a palavra letramento trouxe ao professor, pois, como que este poderia unir a alfabetização e o letramento para o desenvolvimento da criança? Quais estratégias que o professor poderá traçar para alcançar tal objetivo.

Analisa a importância de um ambiente letrado para a construção da alfabetização e desenvolvimento da criança, tendo em vista que esta se espelha em seu ambiente familiar.

Por fim, o presente artigo apresenta a importância da introdução do letramento digital no ambiente escolar, ao passo que promove a inclusão social do aluno.

- ORIGEM DA PALAVRA LETRAMENTO

A palavra letramento chega ao vocabulário da Educação e da Ciências Linguísticas a partir da segunda metade da década de 80. Soares (2014, p. 15) nos explica que as primeiras ocorrências da palavra se deram no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato.

A partir deste momento, a palavra se tornou frequente no discurso dos especialistas, de tal forma que em 1995, figura em título de livro organizado por Angela Kleiman, (SOARES, 2014, p.15).

Mas quais seriam os motivos pelo qual foi incorporado mais esse termo no campo educativo? O surgimento de uma nova palavra sempre está ligado à falta de uma palavra que possa explicar o sentido de algum fenômeno. E foi nesse contexto que surgiu o termo letramento. Durante a década de 80 emergiram discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no

Brasil. Ao proporem uma nova perspectiva sobre o processo que a criança percorre para aprender a ler e a escrever, Ferreiro e Teberosky (1979) contribuíram muito para a reflexão sobre a problemática da alfabetização. Diante de toda a reflexão que ocorreu na época sobre o analfabetismo, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita (Disponível em:<

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso: 18.out.2019).

A palavra analfabetismo é conceituada pelo dicionário como sendo: o estado ou condição de analfabeto; ausência ou insuficiência de instrução (em especial, a elementar: ler e escrever) (Disponível em:<
<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=analfabetismo>>. Acesso: 18.out.2019).

Para preencher a lacuna que existia acerca de uma palavra que conceituasse o contrário de analfabetismo, surge o letramento.

Soares (2014, p.17) nos explica que o termo letramento vem do inglês *literacy*, o qual vem do latim *litera* (letra) com o sufixo -cy que denota qualidade/estado, assim, a palavra *literacy* corresponde ao estado ou ação daquele que sabe ler e escrever.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2014, p. 18).

Mas, por que não se utilizou a palavra alfabetização para conceituar o contrário de analfabetismo?

Alfabetização é conceituada como o processo de aquisição do código linguístico e numérico, ato ou efeito de alfabetizar (Disponível em:
<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>.

Acesso: 19.out.2019).

A palavra letramento surge na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da habilidade de ler e escrever, mas para o uso dessas habilidades em práticas sociais em que são necessárias (LOTSCH, 2016, p. 44).

Para esclarecer o sentido da palavra alfabetização, de sua diferença, e do porquê de utilizar a palavra letramento, tem-se Soares (2014, p. 23):

A diferença entre alfabetização e letramento fica clara também na área das pesquisas de Educação, em História, em Sociologia, em Antropologia. As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre alfabetização; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre letramento.

O termo letramento tem um amplo significado, na medida que se relaciona com o contexto social que a pessoa está envolvida. Assim, uma pessoa pode ser analfabeta, por não saber ler e escrever, mas ser letrada, por ouvir a leitura de um livro, jornal feita por um alfabetizado, e até por ditar textos para que este alfabetizado o transcreva, ensina Soares (2014, p. 24).

Assim sendo, o termo letramento surge no campo da Educação e das Ciências Sociais a fim de preencher a lacuna existente, indo além do significado que designa a pessoa que sabe ler e escrever, incidindo no campo social.

– RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O conceito de alfabetização está ligado ao processo de codificação e decodificação linguístico e numérico.

A aprendizagem dava-se no simples acúmulo de informações vindas do exterior, sem necessidade de reflexão para compreender letras e sons que o professor transmitia (LOTSCH, 2016, p. 43).

Todavia, a criança não compreendia o processo de construção da escrita, não havia a reflexão do processo de aprendizagem.

Lotsch (2016, p. 44) nos explica que há várias teorias que abordam a concepção do aprendizado da escrita, sendo que este não seria limitado a habilidade de codificação e decodificação e sim um processo ativo de compreensão do sistema.

O letramento vai além da perspectiva de alfabetização, uma vez que envolve todo um contexto social por traz de seu significado, criando interações entre os indivíduos, possibilitando o seu desenvolvimento social e cultural.

Letrar é mais do que alfabetizar, já que é ensinar a ler e a escrever em um contexto que faça parte da vida do aluno, e ele deve fazer o uso e envolver-se nessas atividades (LOTSCH, 2016, p. 43).

Ao reconhecer a especificidade da alfabetização e do letramento, percebemos que é preciso combiná-los, pois devemos assegurar tanto a apropriação do sistema de escrita quanto o domínio da leitura e da escrita. Por isso, defende-se em muitas propostas que o interessante seria “alfabetizar letrando”, ou seja, a criança convive com diferentes portadores textuais e, ao mesmo tempo, constrói a base alfabética de escrita. Assim, o aluno será capaz de compreender a funcionalidade da linguagem em suas representações orais e escritas (LOTSCH, 2016, p. 45).

Assim, pode-se relacionar o contexto de alfabetização e letramento, interligando-os para o desenvolvimento da criança.

– O DESAFIO DO PROFESSOR EM UNIR A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Sabe-se que alfabetizar e letrar são ações distintas, todavia é fundamental a unir a alfabetização e letramento para a formação da criança. Nesse sentido tem-se:

(...) alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2014, p. 47).

Todavia, torna-se um desafio ao professor unir essas duas teorias na prática. A partir desta ideia, surge a indagação: o que professor deve fazer para aplicação de ambas as teorias? Qual é o papel do professor na formação da criança?

Para Lostch (2016, p. 56): o professor deve entender que alfabetizar é levar os alunos a dominarem a leitura e a escrita, e há um prazo para que isso aconteça. O letramento é um processo contínuo, e temos a possibilidade de ampliá-lo durante toda a vida.

Assim sendo, para que os alunos dominem a leitura e escrita no prazo estabelecido é preciso que o professor cumpra com um planejamento. Nesse sentido tem-se:

Nesse contexto, o planejamento pode ser considerado um conjunto de ações, com determinados objetivos e previsões de resultados, além de ser um modo de organização do trabalho do professor e de acompanhamento da escola. Em um planejamento, constrói-se na mente os recursos e materiais que possivelmente serão utilizados em determinada situação (LOSTCH, 2016, p. 58).

Logo, cabe ao professor estabelecer os conteúdos que serão abordados, e preparar as atividades a serem desenvolvidas.

O importante, nesse processo, é conseguirmos garantir sua progressão de acordo com as metas preestabelecidas e os objetivos que os alunos deverão ter atingido até o final (LOSTCH, 2016, p. 58).

Os tipos de atividades escolhidas deverão estar atreladas ao desenvolvimento de um ensino que possibilite a aquisição da leitura e da escrita

e, finalmente, os alunos devem ser organizados para realizá-las (LOSTCH, 2016, p. 58).

Portanto, para o professor alfabetizar e letrar a criança, deve-se planejar e seguir este cronograma, além disso, cabe ao professor estabelecer o melhor método para aplicar a atividade.

Por fim, faz-se a ressalva de que, o letramento é um processo contínuo, assim, deverá ser levado em conta o conhecimento que cada criança já possui em sua “bagagem”.

– A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE LETRADO

Ao levar em consideração que o letramento é um processo contínuo que se insere num contexto social, torna-se fundamental a análise da importância do ambiente letrado a criança.

O ambiente familiar letrado é o primeiro lugar onde a criança vivencia acontecimentos em que a escrita e a leitura estão presentes. É o despertar da alfabetização e do letramento, além de estimular no processo não somente de aprendizado, mas igualmente de prazer no seu desenvolvimento (Disponível em:

https://www.unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/posteres/AMBIENTE_FAMILIAR_LETRADO.pdf. Acesso: 28.out.2019).

Soares (2014, p. 24):

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Verifica-se que no ambiente familiar ao qual possui livros, dentre outros materiais letrados, contribui com o processo de letramento e consequentemente com o processo de alfabetização, propiciando o desenvolvimento da criança.

A criança que convive em grupo familiar com hábitos de leitura, desde muito cedo exposta a instrumentos como: revistas, jornais, logotipos, placas, propagandas, cartazes, receitas e livros; grupo fundamental para a inserção da mesma ao mundo letrado, ainda que inconscientemente, é incentivada para a sua aprendizagem (Disponível em: <https://www.unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/posteres/AMBIENTE_FAMILIAR_LETRADO.pdf>. Acesso: 28.out.2019).

No momento em que o educando estiver na etapa da alfabetização, sua aquisição da leitura escrita poderá ocorrer com mais facilidade, em virtude ao uso destas ferramentas em seu cotidiano, por conseguinte compreenderá que não é um mero processo de decodificação de sons e fonemas, mas também a importância desses aprendizes na sua função social (Disponível em: <https://www.unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/posteres/AMBIENTE_FAMILIAR_LETRADO.pdf>. Acesso: 28.out.2019).

Logo, conclui-se que o ambiente familiar letrado é fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo que a criança a qual está inserida num ambiente familiar letrado possui facilidade com o aprendizado e desenvolvimento da leitura e escrita, possibilitando maior facilidade com o processo de alfabetização.

– LETRAMENTO DIGITAL

As inovações tecnológicas fazem parte de nossa vida diariamente. A todo tempo cria-se novas tecnologias, dispositivos, a informática. O mundo encontra-se conectado.

Hoje, discute-se as possibilidades de incluir novas tecnologias como ferramentas de ensino nas escolas, a exemplo tem-se os laboratórios de informática, lousas digitais. Trata-se do letramento digital.

Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever) (COSCARELLI et al., 2014).

Coscarelli (2014, p. 25) ensina que é necessário que o professor conheça os recursos da informática, e que este crie formas para utilizá-las. Ressalta ainda que, o fato de utilizar a informática não indica que a aprendizagem será moderna e eficiente.

Podemos usar o computador para ajudar os alunos a decorarem listas e listas de tabuada, regras, datas, dados, etc. Podemos usar o computador para apresentar de forma bonita e animada um monte de conteúdos que os alunos têm de saber. Se a concepção de aprendizagem for conteudista e baseada na memorização, o computador atenderá muito bem. Programas de apresentação de slides (como o Power Point) podem transformar o computador em um lindo quadro que não é mais de giz nem é negro, mas que vai funcionar em sala de aula da mesma forma que as tão conhecidas lousas, que servem de suporte para o professor apresentar todo o saber (COSCARRELLI, 2014, p. 26).

Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas ou menos, conforme o momento (COSCARRELLI, 2014, p. 27).

Torna-se importante a análise social que engloba a concepção de letramento digital, pois nem toda criança possui o contato cultural em seu meio.

A informática é um instrumento dinâmico, pois disponibiliza todo quanto é espécie de conteúdo. Uma escola que a utiliza como mecanismo de aprendizagem, faz mais pelo aluno, possibilitando o contato com um universo ao qual a criança teria dificuldade de conhecer em seu ambiente social.

Não obstante, há certa dificuldade em manter atualizada a biblioteca das escolas, e com a informática/internet tem-se plataformas que disponibilizam materiais didáticos atualizados, a exemplo, livros, aos quais poderão ser de grande valia para a criança, como explica (COSCARRELLI, 2014, p. 27).

Logo, a informática quando utilizada dentro da escola é um instrumento de inclusão social ao passo que minimiza os efeitos causados pela exclusão social, conforme expõe Coscarelli (2014, p. 27).

Portanto, torna-se essencial a implantação e desenvolvimento do letramento digital nas escolas, com projetos que estimulem a aprendizagem e o contato com o ambiente cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo abordou a questão da importância do letramento para o desenvolvimento do aluno.

A origem do letramento envolveu um contexto social, com altos índices de analfabetismo, onde não havia uma palavra a qual descrevesse a pessoa que sabia ler e escrever. Assim, surge o letramento.

Sua perspectiva vai além do saber ler e escrever, pois pode um analfabeto ser letrado, quando escuta a leitura de livro, bem como, quando dita uma carta para que um alfabetizado a transcreva no papel. Portanto, o letramento vai além da perspectiva da alfabetização, pois cria interações entre os indivíduos, possibilitando o seu desenvolvimento social e cultural.

A partir disso, torna-se relevante ao professor alfabetizar letrando o aluno, onde este deverá criar estratégias para transmitir o conteúdo ao aluno de forma eficiente. Leva-se em conta a bagagem que cada aluno possui, a qual vem de seu ambiente familiar, social.

O ambiente familiar letrado incentiva a aprendizagem da criança. Logo um ambiente familiar ao qual possui livros, revistas, dentre outros materiais letrados contribui com o processo de alfabetização, propicia o desenvolvimento da criança.

Demonstra-se importante a implantação do letramento digital nas escolas como novas ferramentas para os professores transmitirem o conteúdo ao aluno. Além disso, ocorre a inclusão social do aluno, uma vez que a informática possibilita o contato com novas culturas, “novos mundos”.

Concluiu-se que o letramento é uma ferramenta essencial ao professor, na medida que auxilia no processo de alfabetização e desenvolvimento da criança no contexto social, onde o ambiente familiar faz total diferença no incentivo ao aprendizado.

Por fim, cabe a escola e aos professores desenvolver estratégias para alfabetizar letrando o aluno, destacando-se neste ponto a inclusão do letramento digital no cotidiano do aluno.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI; RIBEIRO, C.; A. E. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas, 3ª ed., reimp, Belo Horizonte/MG: Autentica Editora, 2014.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. Disponível em:<

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso: 18.out.2019.

LOTSCH, Vanessa de oliveira. Alfabetização e letramento I, São Paulo/SP: Cengage, 2016.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três generos, 3ª ed. reimp, Belo Horizonte/MG: Autentica Editora, 2014.

RIBEIRO; SIMEÃO, L. A.; S.F.A.P. Ambiente familiar letrado: sua influência na alfabetização. Disponível em:<

https://www.unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/posteres/AMBIENTE_FAMILIAR_LETRADO.pdf>. Acesso: 28.out.2019).

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. Disponível em:<

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso: 18.out.2019.

Dicionário Brasileiro da língua portuguesa, significado da palavra alfabetização.
Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso: 19.out.2019.

Dicionário Brasileiro da língua portuguesa, significado da palavra analfabetismo.
Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=analfabetismo>>.
Acesso: 18.out.2019.

- Atividade física e envelhecimento saudável: contribuições para a manutenção da Saúde do idoso (Luzinete da Silva Mussi)

Atividade física e envelhecimento saudável: contribuições para a manutenção da Saúde do idoso

Luzinete da Silva Mussi¹³

DOI: 10.5281/zenodo.22925126

RESUMO

O envelhecimento populacional constitui um fenômeno observado em diferentes sociedades e traz consigo a necessidade de estratégias voltadas à promoção da saúde, à preservação da capacidade funcional e à manutenção da qualidade de vida da população idosa. Nesse contexto, a prática regular de atividade física apresenta-se como um importante recurso para favorecer um envelhecimento mais saudável e ativo, contribuindo para a manutenção da força muscular, do equilíbrio, da mobilidade e da autonomia funcional. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da atividade física para a manutenção da saúde do idoso, considerando seus efeitos sobre os aspectos físicos, funcionais, psicológicos e sociais relacionados ao processo de envelhecimento. Trata-se de uma revisão bibliográfica, fundamentada em produções científicas e documentos institucionais relacionados à atividade física, ao envelhecimento saudável e à promoção da saúde da pessoa idosa. A literatura evidencia que a prática regular e adequada de atividades físicas pode contribuir para a prevenção e o controle de fatores associados às doenças crônicas não transmissíveis, além de favorecer a capacidade funcional, reduzir o risco de quedas, auxiliar na manutenção da independência e proporcionar benefícios relacionados ao bem-estar psicológico e à qualidade de vida. Ressalta-se, entretanto, que a prática de exercícios deve considerar as condições individuais, as limitações funcionais e as necessidades específicas de cada pessoa idosa, sendo importante a orientação de profissionais qualificados. Conclui-se que a atividade física constitui uma importante estratégia de promoção da saúde durante o envelhecimento, podendo contribuir para que o idoso preserve sua autonomia, funcionalidade e participação social, favorecendo um processo de envelhecimento mais ativo e saudável.

Palavras-chave: Atividade física. Envelhecimento saudável. Idoso. Saúde. Qualidade de vida.

1 INTRODUÇÃO

¹³ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia, Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

O envelhecimento populacional constitui uma realidade demográfica que vem produzindo importantes repercussões sociais, econômicas e relacionadas à saúde pública. O aumento da expectativa de vida representa uma conquista das sociedades contemporâneas, resultado, entre outros fatores, dos avanços nas condições de vida, na prevenção de doenças e nos cuidados em saúde. Entretanto, viver mais anos não significa, necessariamente, viver com maior qualidade de vida, tornando-se fundamental desenvolver estratégias que favoreçam a manutenção da capacidade funcional, da autonomia e da participação social da pessoa idosa ao longo do processo de envelhecimento.

O envelhecimento é um processo natural, contínuo e multidimensional, marcado por alterações fisiológicas, psicológicas e sociais. Com o avanço da idade, podem ocorrer modificações na composição corporal, redução da força e da massa muscular, alterações no equilíbrio e diminuição da capacidade cardiorrespiratória. Embora essas mudanças façam parte do processo de envelhecimento, sua intensidade pode variar entre os indivíduos e sofrer influência de fatores relacionados ao estilo de vida. Nesse sentido, a adoção de comportamentos favoráveis à saúde, entre eles a prática regular de atividade física, assume importante papel na preservação da funcionalidade e na promoção de um envelhecimento mais saudável.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca a atividade física como componente fundamental para a promoção e manutenção da saúde em diferentes fases da vida. Para as pessoas idosas, a prática de atividades físicas está relacionada à manutenção da capacidade funcional e à redução de riscos associados a diversos agravos à saúde. Além disso, as recomendações internacionais ressaltam que qualquer quantidade de atividade física é melhor do que permanecer fisicamente inativo, sendo necessário considerar as características, capacidades e condições individuais de cada pessoa.

A relevância da atividade física para a população idosa ultrapassa a dimensão exclusivamente corporal. A prática regular e adequada pode favorecer a força muscular, o equilíbrio, a mobilidade e a capacidade de realizar atividades da vida diária, elementos diretamente relacionados à independência funcional. A manutenção dessas capacidades torna-se

particularmente importante diante do risco de fragilidade e de quedas, eventos que podem comprometer a autonomia e provocar impactos significativos na qualidade de vida dos idosos. Dessa forma, estimular a participação em atividades físicas apropriadas pode constituir uma estratégia importante de promoção da saúde e de preservação da funcionalidade.

Outro aspecto relevante diz respeito às repercussões da atividade física sobre a saúde mental e o bem-estar. O envelhecimento pode envolver mudanças nas relações sociais, aposentadoria, perdas afetivas e alterações na rotina, fatores que podem repercutir sobre o bem-estar psicológico. A prática de atividades físicas, especialmente quando realizada de maneira regular e, quando possível, em contextos de interação social, pode favorecer o bem-estar, a autoestima e a participação social. Assim, seus benefícios devem ser compreendidos de maneira ampla, considerando a pessoa idosa em suas dimensões física, psicológica e social.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender a atividade física não apenas como uma forma de exercício ou treinamento corporal, mas como uma importante ferramenta de promoção da saúde e de manutenção da autonomia durante o envelhecimento. A inserção de práticas corporais adequadas à realidade e às condições individuais do idoso pode contribuir para a preservação de sua independência e para a construção de um processo de envelhecimento mais ativo e participativo. Para isso, é fundamental que as atividades sejam planejadas de acordo com as características e necessidades de cada indivíduo, respeitando suas limitações e condições de saúde.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da atividade física para a manutenção da saúde do idoso, considerando seus possíveis efeitos sobre a capacidade funcional, a autonomia, a prevenção de agravos, a saúde mental e a qualidade de vida. Busca-se, por meio de uma revisão bibliográfica, discutir a importância da prática regular de atividade física como estratégia de promoção do envelhecimento saudável e refletir sobre a necessidade de incentivar práticas corporais seguras, adequadas e acessíveis à população idosa.

4 DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a atividade física constitui um importante componente para a promoção do envelhecimento saudável, especialmente quando sua prática é compreendida de maneira ampla e adaptada às características individuais da pessoa idosa. Os estudos e documentos analisados apontam que os benefícios não se restringem à manutenção ou ao aprimoramento das capacidades físicas, abrangendo também aspectos relacionados à autonomia, à saúde mental, à funcionalidade, à prevenção de quedas e à qualidade de vida.

Um dos aspectos que merece destaque é a relação entre atividade física e capacidade funcional. O processo de envelhecimento pode estar acompanhado por redução progressiva da força muscular, do equilíbrio, da mobilidade e da resistência cardiorrespiratória. Entretanto, tais alterações não devem ser compreendidas como consequências inevitáveis que conduzirão necessariamente à dependência. A literatura demonstra que a adoção de hábitos fisicamente ativos pode contribuir para a preservação das capacidades necessárias à realização das atividades da vida diária.

Nesse sentido, a atividade física assume uma dimensão funcional particularmente relevante. Para o idoso, possuir força suficiente para levantar-se de uma cadeira, caminhar, subir degraus, carregar objetos ou realizar atividades domésticas representa muito mais do que possuir determinada capacidade física: significa preservar possibilidades de participação e independência. Assim, os efeitos da prática corporal precisam ser analisados também a partir de sua repercussão sobre a vida cotidiana.

A relação entre atividade física e prevenção de quedas também se mostra relevante. A redução do equilíbrio e da força muscular pode aumentar a vulnerabilidade do idoso a situações de instabilidade. Nesse contexto, atividades que trabalham equilíbrio, força, coordenação e mobilidade podem contribuir para melhorar a capacidade de responder às demandas motoras do cotidiano. A recomendação de atividades multicomponentes pela Organização

Mundial da Saúde reforça a importância de combinar diferentes capacidades físicas na promoção da saúde da população idosa.

Outro ponto identificado na literatura refere-se à associação entre atividade física e prevenção ou controle de doenças crônicas não transmissíveis. A prática regular pode contribuir para a saúde cardiovascular e metabólica, além de integrar estratégias de prevenção e controle de condições como hipertensão arterial e diabetes tipo 2. Contudo, é importante compreender que a atividade física constitui um dos componentes do cuidado em saúde e não substitui acompanhamento médico, tratamento medicamentoso quando indicado ou outras medidas necessárias.

Os benefícios relacionados à saúde mental também merecem atenção. O envelhecimento pode ocorrer em diferentes contextos sociais e apresentar desafios relacionados à aposentadoria, mudanças familiares, perdas afetivas, redução de oportunidades de convivência e alterações na rotina. A prática de atividades físicas pode representar, nesse cenário, não somente uma oportunidade de movimentação corporal, mas também um espaço de convivência, interação social e participação.

Quando realizadas coletivamente, determinadas atividades podem favorecer a criação e a manutenção de vínculos sociais. A convivência proporcionada por grupos de caminhada, dança, exercícios físicos, atividades recreativas ou programas comunitários pode ampliar as oportunidades de interação e reduzir situações de isolamento. Dessa maneira, os benefícios da atividade física podem ser potencializados quando a prática ocorre em ambientes socialmente estimulantes e acolhedores.

A literatura também aponta possíveis benefícios da atividade física sobre aspectos cognitivos. Embora a relação entre exercício e cognição seja complexa e influenciada por diversos fatores, a manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo integra estratégias associadas à promoção da saúde cerebral. Dessa perspectiva, incentivar o movimento durante a velhice significa também estimular comportamentos que podem contribuir para a manutenção global da saúde.

Outro aspecto importante diz respeito à autonomia. O envelhecimento saudável não pode ser reduzido à ausência de doenças, uma vez que envolve a possibilidade de o indivíduo manter sua capacidade de realizar atividades significativas, tomar decisões e participar da sociedade. A preservação da funcionalidade torna-se, portanto, elemento central nesse processo. A atividade física pode contribuir para essa finalidade ao favorecer capacidades motoras necessárias para a realização das atividades cotidianas.

Entretanto, os benefícios da atividade física não devem ser interpretados de maneira uniforme para todos os idosos. A população idosa é heterogênea e apresenta diferentes níveis de condicionamento, experiências anteriores, condições clínicas, limitações funcionais e preferências. Por essa razão, a escolha das atividades e a definição de frequência, duração e intensidade precisam considerar as características individuais.

Essa necessidade de individualização reforça a importância da atuação profissional. A prática sem orientação adequada pode não atender às necessidades específicas do indivíduo ou, em determinadas situações, aumentar riscos. A avaliação das condições funcionais e o planejamento de atividades compatíveis com as capacidades do idoso são elementos importantes para favorecer segurança e adesão.

Também merece destaque a questão da acessibilidade. A promoção da atividade física na população idosa não pode depender exclusivamente da iniciativa individual. Condições socioeconômicas, disponibilidade de espaços públicos, segurança dos locais de prática, transporte, acesso a programas comunitários e presença de profissionais qualificados podem facilitar ou dificultar a participação.

Dessa forma, políticas públicas voltadas à promoção da atividade física assumem papel relevante no enfrentamento do sedentarismo e na construção de ambientes favoráveis ao envelhecimento ativo. Programas gratuitos ou de baixo custo, espaços públicos adequados e ações educativas podem ampliar as oportunidades para que pessoas idosas participem regularmente de atividades físicas.

Outro aspecto importante é compreender que a prática não precisa começar com exercícios de alta intensidade para produzir benefícios. Para idosos fisicamente inativos, pequenas quantidades de movimento podem representar o início de uma mudança comportamental importante. A progressão gradual permite que o indivíduo desenvolva confiança, adapte-se às demandas físicas e, quando possível, avance para níveis maiores de atividade.

A análise dos estudos permite, portanto, compreender que a atividade física deve ser valorizada como uma estratégia abrangente de promoção da saúde. Seus benefícios podem alcançar diferentes dimensões do envelhecimento, desde a manutenção da força e do equilíbrio até aspectos relacionados à autonomia, à participação social e ao bem-estar.

Entretanto, é necessário evitar uma visão reducionista segundo a qual a atividade física, isoladamente, seria capaz de garantir um envelhecimento saudável. O processo de envelhecimento é influenciado por múltiplos fatores, incluindo alimentação, condições socioeconômicas, acesso aos serviços de saúde, relações sociais, condições ambientais e características individuais. A atividade física deve, portanto, integrar uma abordagem multidimensional de cuidado e promoção da saúde.

Nesse sentido, a principal contribuição da prática regular de atividade física está na possibilidade de favorecer a manutenção da capacidade funcional e ampliar as oportunidades de participação e independência. Mais do que acrescentar anos à vida, busca-se contribuir para que os anos vividos sejam acompanhados por maior autonomia, segurança e qualidade de vida.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica. A escolha desse procedimento metodológico justifica-se pela necessidade de reunir, analisar e discutir conhecimentos científicos

relacionados à prática de atividade física e suas contribuições para a manutenção da saúde e da qualidade de vida da população idosa.

Para a construção do estudo, foram consideradas produções científicas relacionadas aos temas envelhecimento saudável, atividade física, capacidade funcional, autonomia, qualidade de vida, prevenção de quedas, saúde mental e promoção da saúde da pessoa idosa. Também foram utilizados documentos e recomendações de organismos oficiais, especialmente aqueles relacionados à prática de atividade física e à promoção da saúde no envelhecimento.

A pesquisa bibliográfica foi realizada mediante consulta a materiais científicos e institucionais disponíveis em bases de dados e repositórios acadêmicos, priorizando estudos que apresentassem relação direta com o objetivo proposto. Foram considerados artigos científicos, livros, documentos oficiais, diretrizes e publicações de instituições reconhecidas na área da saúde e da atividade física.

Como critérios de seleção, foram priorizadas publicações que abordassem a relação entre atividade física e envelhecimento, os efeitos da prática corporal sobre a capacidade funcional e os possíveis benefícios físicos, psicológicos e sociais para pessoas idosas. Foram excluídos materiais que não apresentassem relação direta com a temática central do estudo ou que não contribuíssem para a discussão dos objetivos estabelecidos.

Após o levantamento bibliográfico, realizou-se a leitura, seleção e organização das informações consideradas pertinentes. Posteriormente, os conteúdos foram agrupados de acordo com os principais eixos temáticos identificados na literatura, permitindo uma discussão acerca da importância da atividade física como estratégia de promoção da saúde e de manutenção da autonomia durante o processo de envelhecimento.

A análise do material selecionado buscou estabelecer relações entre os diferentes estudos e documentos consultados, possibilitando uma compreensão ampla do papel da atividade física no envelhecimento saudável. Dessa forma, a pesquisa não pretende apresentar resultados provenientes de intervenção prática, mas realizar uma reflexão fundamentada na literatura

científica acerca das contribuições da atividade física para a saúde e a funcionalidade da população idosa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Envelhecimento e suas repercussões na saúde

O envelhecimento constitui um processo natural, progressivo e multidimensional, que envolve transformações nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais do indivíduo. Embora seja uma etapa inerente ao ciclo da vida, o envelhecimento não ocorre de maneira uniforme, uma vez que diferentes fatores, como condições socioeconômicas, hábitos de vida, alimentação, nível de atividade física, condições de saúde e contexto social, podem influenciar a forma como cada pessoa vivencia essa etapa.

Entre as modificações que podem ocorrer com o avanço da idade encontram-se a redução da massa e da força muscular, alterações no equilíbrio, diminuição da flexibilidade, mudanças na composição corporal e redução da capacidade cardiorrespiratória. Essas transformações podem interferir progressivamente na realização das atividades cotidianas, especialmente quando associadas ao sedentarismo e à presença de doenças crônicas.

Entretanto, o envelhecimento não deve ser compreendido exclusivamente a partir das perdas funcionais. A literatura contemporânea sobre envelhecimento saudável enfatiza a importância de preservar a capacidade funcional e a autonomia, possibilitando que a pessoa idosa mantenha sua participação nas atividades que considera significativas. Nesse contexto, os hábitos de vida assumem papel importante, uma vez que determinadas práticas podem favorecer a manutenção das capacidades físicas e funcionais ao longo dos anos.

A atividade física destaca-se, nesse cenário, como uma estratégia de promoção da saúde capaz de contribuir para a manutenção da funcionalidade e para a prevenção de diversos agravos. A Organização Mundial da Saúde

reconhece que a prática regular de atividade física está associada a benefícios importantes para pessoas idosas, incluindo efeitos positivos sobre a saúde cardiovascular, a saúde mental, a cognição, o sono, a capacidade funcional e a prevenção de quedas.

Assim, pensar em envelhecimento saudável significa considerar não apenas o aumento da expectativa de vida, mas também as condições em que esses anos adicionais serão vividos. A manutenção da mobilidade, da independência e da capacidade de realizar atividades cotidianas representa um aspecto fundamental para que a longevidade seja acompanhada por maior qualidade de vida.

3.2 Atividade física e envelhecimento saudável

A atividade física pode ser compreendida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto energético, abrangendo diferentes manifestações presentes no cotidiano, como deslocamentos, tarefas domésticas, atividades de lazer e exercícios físicos planejados. Essa compreensão é particularmente importante quando se aborda a população idosa, pois permite reconhecer que a promoção de um estilo de vida ativo não depende exclusivamente da participação em academias ou de programas esportivos convencionais.

Para a pessoa idosa, a prática de atividade física deve ser compreendida como parte de um conjunto de comportamentos relacionados à promoção da saúde. Caminhadas, dança, exercícios de fortalecimento muscular, atividades de equilíbrio, práticas recreativas e outras formas de movimento podem ser incorporadas à rotina, desde que sejam adequadas às condições individuais.

As recomendações da Organização Mundial da Saúde indicam que pessoas idosas devem realizar atividade física regularmente, combinando atividades aeróbicas, fortalecimento muscular e, quando possível, atividades multicomponentes que envolvam equilíbrio e força. A recomendação internacional aponta, para benefícios substanciais à saúde, de 150 a 300 minutos semanais de atividade aeróbica de intensidade moderada, ou de 75 a

150 minutos de atividade vigorosa, ou uma combinação equivalente. Também são recomendadas atividades de fortalecimento muscular em pelo menos dois dias da semana e atividades multicomponentes com ênfase em equilíbrio e força em três ou mais dias semanais.

É importante destacar, entretanto, que essas recomendações não devem ser interpretadas de maneira rígida ou descontextualizada. A condição funcional, a presença de doenças, o histórico de atividade física e as limitações individuais precisam ser considerados na elaboração de qualquer programa. Para pessoas que apresentam baixo nível de atividade física, começar com pequenas quantidades de movimento e aumentar gradualmente a duração, a frequência e a intensidade pode ser uma estratégia apropriada.

No contexto do envelhecimento saudável, portanto, a atividade física representa uma ferramenta importante não apenas para prevenção de doenças, mas também para a manutenção da independência e da participação social. Quanto maior a capacidade do idoso de movimentar-se com segurança e realizar suas atividades cotidianas, maiores são as possibilidades de preservar sua autonomia e participação na vida familiar e comunitária.

3.3 Benefícios da atividade física para a saúde física do idoso

Um dos principais benefícios associados à prática regular de atividade física durante o envelhecimento está relacionado à manutenção da capacidade física. O exercício pode contribuir para o desenvolvimento e a preservação da força muscular, da resistência cardiorrespiratória, da flexibilidade, da mobilidade e do equilíbrio.

A manutenção da força muscular apresenta especial importância na velhice. A diminuição progressiva da massa e da força muscular pode dificultar ações aparentemente simples, como levantar-se de uma cadeira, subir escadas, carregar objetos, caminhar por determinados trajetos ou realizar atividades domésticas. Dessa maneira, atividades que envolvem fortalecimento muscular podem colaborar para a preservação da funcionalidade.

Além dos benefícios relacionados à musculatura, a prática regular de atividade física está associada à redução de fatores de risco relacionados a

diferentes doenças crônicas não transmissíveis. A atividade física pode contribuir para a saúde cardiovascular, auxiliar no controle da pressão arterial e participar de estratégias de prevenção e controle de condições metabólicas.

O Ministério da Saúde também destaca que a prática regular de atividade física pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida, para a manutenção da autonomia e independência e para a prevenção de condições como hipertensão arterial e diabetes tipo 2. Dessa maneira, a atividade física integra um conjunto de estratégias importantes para a promoção da saúde da pessoa idosa.

É necessário ressaltar que os benefícios dependem da regularidade, da adequação e da individualização da prática. A atividade física não deve ser compreendida como tratamento isolado para todas as condições de saúde, mas como componente de um estilo de vida saudável que pode atuar conjuntamente com alimentação adequada, acompanhamento profissional, sono apropriado e cuidados de saúde.

3.4 Atividade física, equilíbrio e prevenção de quedas

As quedas representam uma preocupação importante durante o envelhecimento, especialmente porque podem ocasionar lesões, fraturas, redução da mobilidade e perda de confiança para realizar determinadas atividades. O medo de cair novamente pode levar alguns idosos a restringirem seus deslocamentos e atividades, favorecendo um ciclo de menor movimentação, perda funcional e maior dependência.

Nesse contexto, atividades que estimulam o equilíbrio, a força muscular e a coordenação dos movimentos apresentam relevância para a manutenção da funcionalidade. Programas multicomponentes, que combinam diferentes capacidades físicas, podem ser particularmente importantes para idosos, especialmente aqueles que apresentam maior risco de quedas.

A Organização Mundial da Saúde recomenda que as pessoas idosas incluam atividades físicas variadas que enfatizem o equilíbrio funcional e o fortalecimento muscular em três ou mais dias por semana, justamente pela

contribuição dessas práticas para o aprimoramento da capacidade funcional e a prevenção de quedas.

O trabalho voltado ao equilíbrio não deve ser entendido apenas como uma forma de melhorar o desempenho físico, mas como uma estratégia relacionada à segurança e à autonomia. Um idoso que consegue caminhar, mudar de direção, levantar-se, sentar-se e realizar diferentes movimentos com maior estabilidade possui melhores condições para desenvolver suas atividades cotidianas com independência.

Dessa forma, a prevenção de quedas deve integrar uma abordagem ampla, envolvendo também a avaliação do ambiente doméstico, a utilização adequada de calçados, a revisão de fatores de risco e o acompanhamento das condições de saúde. A atividade física constitui, nesse conjunto, um importante recurso para favorecer a capacidade funcional.

3.5 Atividade física, saúde mental e aspectos cognitivos

Os benefícios da atividade física durante o envelhecimento também ultrapassam a dimensão física. A literatura científica demonstra associações entre a prática de atividade física e aspectos relacionados à saúde mental, ao bem-estar psicológico e à função cognitiva.

A redução da mobilidade e do contato social pode favorecer o isolamento, especialmente quando o idoso apresenta limitações funcionais. Por outro lado, atividades físicas realizadas individualmente ou em grupos podem proporcionar oportunidades de interação, convivência e participação social.

A Organização Mundial da Saúde reconhece benefícios da atividade física para a saúde mental e cognitiva das pessoas idosas, incluindo redução de sintomas de ansiedade e depressão e benefícios relacionados à cognição. O Ministério da Saúde também destaca possíveis contribuições para memória, atenção e raciocínio.

Além dos efeitos diretamente relacionados ao movimento corporal, a participação em atividades coletivas pode favorecer sentimentos de pertencimento e interação. Caminhadas em grupo, dança, exercícios coletivos e atividades recreativas podem transformar a prática corporal em um espaço

de convivência, ampliando seus possíveis benefícios para além dos aspectos fisiológicos.

Nesse sentido, a atividade física pode ser compreendida como um elemento que participa da promoção de um envelhecimento mais ativo e integrado. Entretanto, é importante evitar generalizações: os efeitos sobre saúde mental e cognição podem variar de acordo com características individuais, frequência da prática, tipo de atividade, condições clínicas e contexto social.

3.6 Atividade física, autonomia e qualidade de vida

A autonomia e a independência constituem dimensões fundamentais da qualidade de vida na velhice. Poder realizar tarefas cotidianas, deslocar-se, cuidar de si, participar de atividades sociais e tomar decisões sobre a própria vida são aspectos relacionados à percepção de bem-estar e à dignidade da pessoa idosa.

A capacidade funcional possui relação direta com essas possibilidades. Quando um indivíduo apresenta maior dificuldade para caminhar, levantar-se, manter o equilíbrio ou realizar atividades básicas e instrumentais da vida diária, sua independência pode ser progressivamente comprometida.

A atividade física pode contribuir para a manutenção das capacidades necessárias à realização dessas tarefas. O fortalecimento muscular, por exemplo, pode favorecer ações como levantar-se e sentar-se; atividades aeróbicas podem contribuir para a resistência necessária aos deslocamentos; enquanto exercícios de equilíbrio podem colaborar para uma movimentação mais segura.

Desse modo, os benefícios da atividade física devem ser analisados não apenas em termos de indicadores fisiológicos, mas também considerando seus possíveis efeitos sobre a vida cotidiana. Manter a capacidade de realizar atividades de maneira independente pode representar um dos resultados mais significativos da prática corporal durante o envelhecimento.

Estudos de revisão também apontam associações entre atividade física e redução de limitações de mobilidade, dependência funcional e quedas em

peessoas idosas, além de possíveis benefícios sobre sintomas depressivos. Esses achados reforçam a importância de estratégias que estimulem a participação da população idosa em atividades físicas adaptadas às suas condições e possibilidades.

3.7 A importância da orientação profissional na prática de atividades físicas

Embora a atividade física apresente diversos benefícios para a população idosa, sua prática deve considerar as características individuais e as condições de saúde de cada pessoa. Idosos constituem um grupo heterogêneo, apresentando diferentes níveis de capacidade funcional, experiências anteriores com exercícios, limitações físicas e condições clínicas.

Por esse motivo, a orientação profissional assume importância significativa. O planejamento das atividades deve considerar aspectos como idade, nível de condicionamento, histórico de atividade física, limitações funcionais, objetivos individuais e possíveis fatores de risco.

O profissional de Educação Física possui papel relevante nesse processo, especialmente na avaliação das capacidades físicas e na elaboração de atividades adequadas às necessidades do indivíduo. A atuação integrada com outros profissionais da saúde também pode favorecer uma abordagem mais ampla, especialmente nos casos em que existem doenças crônicas, limitações funcionais ou necessidades específicas.

A orientação adequada também contribui para que o idoso compreenda que a atividade física não precisa necessariamente ser extenuante para produzir benefícios. Pessoas fisicamente inativas podem iniciar com atividades de menor duração e intensidade e aumentar gradualmente sua participação, respeitando seus limites e sua capacidade funcional.

Assim, incentivar a atividade física na população idosa não significa simplesmente recomendar que o indivíduo “faça exercícios”, mas criar condições para que ele tenha acesso a práticas seguras, prazerosas, adequadas e sustentáveis. A adesão tende a ser favorecida quando a atividade

é compatível com os interesses, as possibilidades e a realidade cotidiana do idoso.

3.8 Atividade física como estratégia de promoção do envelhecimento saudável

A análise dos diferentes aspectos apresentados permite compreender que a atividade física ocupa posição relevante nas estratégias de promoção do envelhecimento saudável. Seus possíveis benefícios abrangem diferentes dimensões, incluindo saúde cardiovascular, força muscular, equilíbrio, mobilidade, saúde mental, cognição, autonomia e qualidade de vida.

A perspectiva contemporânea de envelhecimento saudável valoriza a capacidade funcional e a possibilidade de que o indivíduo mantenha participação ativa em sua comunidade e em atividades significativas. Nesse contexto, estimular comportamentos fisicamente ativos pode contribuir para preservar recursos individuais necessários à manutenção da independência.

Entretanto, promover atividade física entre idosos exige mais do que responsabilizar individualmente a pessoa pela adoção de hábitos ativos. É necessário considerar também as condições sociais, econômicas, ambientais e culturais que influenciam as oportunidades de movimentação. Espaços públicos seguros, programas comunitários, acesso a profissionais qualificados e políticas públicas de promoção da atividade física são elementos que podem favorecer a participação da população idosa.

Portanto, a atividade física deve ser compreendida como parte de uma abordagem abrangente de promoção da saúde. Quando realizada de maneira regular, adequada e segura, pode contribuir para que o processo de envelhecimento seja acompanhado pela preservação da funcionalidade, da autonomia e da participação social, favorecendo melhores condições para uma vida ativa e com qualidade.

4 DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a atividade física constitui um importante componente para a promoção do envelhecimento saudável, especialmente quando sua prática é compreendida de maneira ampla e adaptada às características individuais da pessoa idosa. Os estudos e documentos analisados apontam que os benefícios não se restringem à manutenção ou ao aprimoramento das capacidades físicas, abrangendo também aspectos relacionados à autonomia, à saúde mental, à funcionalidade, à prevenção de quedas e à qualidade de vida.

Um dos aspectos que merece destaque é a relação entre atividade física e capacidade funcional. O processo de envelhecimento pode estar acompanhado por redução progressiva da força muscular, do equilíbrio, da mobilidade e da resistência cardiorrespiratória. Entretanto, tais alterações não devem ser compreendidas como consequências inevitáveis que conduzirão necessariamente à dependência. A literatura demonstra que a adoção de hábitos fisicamente ativos pode contribuir para a preservação das capacidades necessárias à realização das atividades da vida diária.

Nesse sentido, a atividade física assume uma dimensão funcional particularmente relevante. Para o idoso, possuir força suficiente para levantar-se de uma cadeira, caminhar, subir degraus, carregar objetos ou realizar atividades domésticas representa muito mais do que possuir determinada capacidade física: significa preservar possibilidades de participação e independência. Assim, os efeitos da prática corporal precisam ser analisados também a partir de sua repercussão sobre a vida cotidiana.

A relação entre atividade física e prevenção de quedas também se mostra relevante. A redução do equilíbrio e da força muscular pode aumentar a vulnerabilidade do idoso a situações de instabilidade. Nesse contexto, atividades que trabalham equilíbrio, força, coordenação e mobilidade podem contribuir para melhorar a capacidade de responder às demandas motoras do cotidiano. A recomendação de atividades multicomponentes pela Organização Mundial da Saúde reforça a importância de combinar diferentes capacidades físicas na promoção da saúde da população idosa.

Outro ponto identificado na literatura refere-se à associação entre atividade física e prevenção ou controle de doenças crônicas não transmissíveis. A prática regular pode contribuir para a saúde cardiovascular e metabólica, além de integrar estratégias de prevenção e controle de condições como hipertensão arterial e diabetes tipo 2. Contudo, é importante compreender que a atividade física constitui um dos componentes do cuidado em saúde e não substitui acompanhamento médico, tratamento medicamentoso quando indicado ou outras medidas necessárias.

Os benefícios relacionados à saúde mental também merecem atenção. O envelhecimento pode ocorrer em diferentes contextos sociais e apresentar desafios relacionados à aposentadoria, mudanças familiares, perdas afetivas, redução de oportunidades de convivência e alterações na rotina. A prática de atividades físicas pode representar, nesse cenário, não somente uma oportunidade de movimentação corporal, mas também um espaço de convivência, interação social e participação.

Quando realizadas coletivamente, determinadas atividades podem favorecer a criação e a manutenção de vínculos sociais. A convivência proporcionada por grupos de caminhada, dança, exercícios físicos, atividades recreativas ou programas comunitários pode ampliar as oportunidades de interação e reduzir situações de isolamento. Dessa maneira, os benefícios da atividade física podem ser potencializados quando a prática ocorre em ambientes socialmente estimulantes e acolhedores.

A literatura também aponta possíveis benefícios da atividade física sobre aspectos cognitivos. Embora a relação entre exercício e cognição seja complexa e influenciada por diversos fatores, a manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo integra estratégias associadas à promoção da saúde cerebral. Dessa perspectiva, incentivar o movimento durante a velhice significa também estimular comportamentos que podem contribuir para a manutenção global da saúde.

Outro aspecto importante diz respeito à autonomia. O envelhecimento saudável não pode ser reduzido à ausência de doenças, uma vez que envolve a possibilidade de o indivíduo manter sua capacidade de realizar atividades

significativas, tomar decisões e participar da sociedade. A preservação da funcionalidade torna-se, portanto, elemento central nesse processo. A atividade física pode contribuir para essa finalidade ao favorecer capacidades motoras necessárias para a realização das atividades cotidianas.

Entretanto, os benefícios da atividade física não devem ser interpretados de maneira uniforme para todos os idosos. A população idosa é heterogênea e apresenta diferentes níveis de condicionamento, experiências anteriores, condições clínicas, limitações funcionais e preferências. Por essa razão, a escolha das atividades e a definição de frequência, duração e intensidade precisam considerar as características individuais.

Essa necessidade de individualização reforça a importância da atuação profissional. A prática sem orientação adequada pode não atender às necessidades específicas do indivíduo ou, em determinadas situações, aumentar riscos. A avaliação das condições funcionais e o planejamento de atividades compatíveis com as capacidades do idoso são elementos importantes para favorecer segurança e adesão.

Também merece destaque a questão da acessibilidade. A promoção da atividade física na população idosa não pode depender exclusivamente da iniciativa individual. Condições socioeconômicas, disponibilidade de espaços públicos, segurança dos locais de prática, transporte, acesso a programas comunitários e presença de profissionais qualificados podem facilitar ou dificultar a participação.

Dessa forma, políticas públicas voltadas à promoção da atividade física assumem papel relevante no enfrentamento do sedentarismo e na construção de ambientes favoráveis ao envelhecimento ativo. Programas gratuitos ou de baixo custo, espaços públicos adequados e ações educativas podem ampliar as oportunidades para que pessoas idosas participem regularmente de atividades físicas.

Outro aspecto importante é compreender que a prática não precisa começar com exercícios de alta intensidade para produzir benefícios. Para idosos fisicamente inativos, pequenas quantidades de movimento podem representar o início de uma mudança comportamental importante. A progressão

gradual permite que o indivíduo desenvolva confiança, adapte-se às demandas físicas e, quando possível, avance para níveis maiores de atividade.

A análise dos estudos permite, portanto, compreender que a atividade física deve ser valorizada como uma estratégia abrangente de promoção da saúde. Seus benefícios podem alcançar diferentes dimensões do envelhecimento, desde a manutenção da força e do equilíbrio até aspectos relacionados à autonomia, à participação social e ao bem-estar.

Entretanto, é necessário evitar uma visão reducionista segundo a qual a atividade física, isoladamente, seria capaz de garantir um envelhecimento saudável. O processo de envelhecimento é influenciado por múltiplos fatores, incluindo alimentação, condições socioeconômicas, acesso aos serviços de saúde, relações sociais, condições ambientais e características individuais. A atividade física deve, portanto, integrar uma abordagem multidimensional de cuidado e promoção da saúde.

Nesse sentido, a principal contribuição da prática regular de atividade física está na possibilidade de favorecer a manutenção da capacidade funcional e ampliar as oportunidades de participação e independência. Mais do que acrescentar anos à vida, busca-se contribuir para que os anos vividos sejam acompanhados por maior autonomia, segurança e qualidade de vida.

5 CONCLUSÃO

A presente revisão bibliográfica permitiu analisar as contribuições da atividade física para a manutenção da saúde da pessoa idosa e evidenciar sua relevância como estratégia de promoção do envelhecimento saudável. A literatura consultada demonstra que a prática regular e adequada de atividades físicas pode favorecer diferentes dimensões da saúde, incluindo capacidade funcional, força muscular, equilíbrio, mobilidade, saúde cardiovascular, saúde mental, aspectos cognitivos e qualidade de vida.

Entre os benefícios de maior relevância encontra-se a contribuição para a preservação da autonomia e da independência. A manutenção das

capacidades necessárias para realizar atividades cotidianas pode reduzir limitações funcionais e favorecer a participação do idoso na vida familiar, social e comunitária. Nesse contexto, atividades que envolvem força, equilíbrio, resistência e mobilidade assumem papel importante.

A prática de atividade física também pode contribuir para a prevenção de quedas e para o controle de fatores relacionados às doenças crônicas não transmissíveis. Entretanto, tais benefícios dependem da regularidade da prática, da adequação das atividades e das condições individuais de cada pessoa. Por esse motivo, a atividade física deve ser planejada de maneira individualizada e, quando necessário, integrada ao acompanhamento de outros profissionais da área da saúde.

Outro aspecto relevante diz respeito à saúde mental e à participação social. A atividade física pode proporcionar oportunidades de convivência, interação e pertencimento, especialmente quando desenvolvida em grupos ou em espaços comunitários. Dessa forma, seus benefícios ultrapassam os aspectos fisiológicos e alcançam dimensões importantes do bem-estar e da qualidade de vida.

Conclui-se, portanto, que a atividade física representa uma importante ferramenta para a promoção do envelhecimento saudável, contribuindo para a preservação da funcionalidade, da autonomia e da participação social da pessoa idosa. Entretanto, sua promoção deve estar associada a condições que favoreçam o acesso, a segurança, a orientação profissional e a continuidade da prática.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliar ações educativas e políticas públicas que incentivem a participação da população idosa em atividades físicas adequadas, acessíveis e compatíveis com suas necessidades. Promover uma velhice mais ativa não significa apenas estimular o exercício, mas criar possibilidades para que o idoso permaneça funcional, independente e socialmente participativo, reconhecendo o movimento corporal como parte importante de uma vida saudável e com qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de atividade física para a população brasileira.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Atividade física. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-idosa/atividade-fisica>. Acesso em: 23 set. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Diretrizes da OMS sobre atividade física e comportamento sedentário. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>. Acesso em: 23 set. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Atividade física. Genebra: Organização Mundial da Saúde, [s.d.]. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/noncommunicable-diseases/physical-activity>. Acesso em: 23 set.

- A importância da promoção de projetos pedagógicos na Educação Infantil: um estudo documental baseado em Vygotsky (Aline Andrade)

A importância da promoção de projetos pedagógicos na Educação Infantil: um estudo documental baseado em Vygotsky

Aline Andrade

DOI: 10.5281/zenodo.23041186

RESUMO

O presente artigo visa analisar a importância da promoção de projetos pedagógicos na Educação Infantil, a partir do processo ensino-aprendizagem fundamentado na teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky e em consonância à legislação educacional brasileira. Para isso, realizou-se um estudo documental de abordagem qualitativa pautado na análise de documentos oficiais da educação brasileira ao entender que os projetos pedagógicos constituem-se como uma organização intencional do trabalho docente, de tal modo que promovem interações, brincadeiras, múltiplas linguagens e a construção coletiva de aprendizagens significativas. Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento do educando ocorre nas relações sociais, sendo mediado pela cultura, pela linguagem e por instrumentos simbólicos. Isso posto, este texto busca contribuir com reflexões sobre projetos pedagógicos planejados a partir das curiosidades e dos interesses das crianças, criando situações de aprendizagem que ampliam sua participação e ação no meio escolar, tendo o professor como mediador e organizador do espaço educativo. Ainda, o estudo defende que os projetos pedagógicos não se reduzem a atividades isoladas ou eventos meramente temáticos, mas configuram-se como percursos investigativos intencionais e flexíveis, articulados aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Infantil. Vygotsky. Projeto Pedagógico.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of promoting pedagogical projects in Early Childhood Education, based on the teaching-learning process grounded in the historical-cultural theory of Lev S. Vygotsky and in accordance with Brazilian educational legislation. To this end, a qualitative documentary study was conducted, based on the analysis of official Brazilian education documents, understanding that pedagogical projects constitute an intentional organization of teaching practices, promoting interactions, play, multiple forms of language, and the collective construction of meaningful learning. From a Vygotskian perspective, learners' development occurs through social relationships and is mediated by culture, language, and symbolic tools. Thus, this text seeks to contribute to reflections on pedagogical projects planned around children's curiosities and interests, creating learning situations that expand their participation and agency within the school environment, with the teacher acting as a mediator and organizer of the educational setting. Furthermore, the study argues that pedagogical projects should not be reduced to isolated activities or merely thematic

events, but rather should be understood as intentional and flexible investigative pathways, articulated with children's rights to learning and development in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Education. Early Childhood Education. Vygotsky. Pedagogical Project.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui-se por vivências significativas de cuidado, educação, convivência e brincadeira, sendo o seu reconhecimento legal consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a posicionou como *“a primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo a relevância do desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social”* (Lei nº 9.394/1996).

Assim, discutir a importância da promoção de projetos pedagógicos implica refletir sobre como as instituições de Educação Infantil podem estruturar vivências que superem a lógica de tarefas fragmentadas, promovendo uma prática pedagógica significativa e referenciada. O desenvolvimento de um projeto pedagógico exige intencionalidade docente, bem como abertura para que as curiosidades e manifestações infantis definem os caminhos da investigação. Trata-se de um percurso no qual crianças e professores formulam perguntas, observam fenômenos, criam hipóteses, experimentam materiais e registram suas descobertas de forma coletiva.

É preciso construir propostas pedagógicas que reconheçam a criança como

... sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009, p. 12).

Tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Essa orientação dialoga diretamente com a perspectiva histórico-cultural de

Vygotsky, ao considerar que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas integrado às relações sociais e ao contexto cultural em que o educando está inserido.

Vygotsky atribui papel central à mediação social no processo ensino-aprendizagem. A criança aprende em atividades compartilhadas, apropriando-se gradativamente de formas culturais por meio de ação, linguagem e pensamento. Para isso, torna-se necessário que a organização pedagógica crie oportunidades para que a criança realize ações com o apoio de adultos e de seus pares, vivenciando aprendizagens que ainda não domina de maneira autônoma.

“(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes.” (Vygotsky. 1991, p. 97)

Em vista disso, este artigo objetiva apresentar princípios teóricos da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e dos documentos legais da Educação Infantil, buscando compreender como essa relação fortalece uma prática pedagógica pautada em projetos pedagógicos voltados à formação integral da criança. Visando relacionar os conceitos vygotskianos às orientações da Constituição Federal de 1988, da LDB e das DCNEI, refletindo sobre as contribuições dos projetos pedagógicos na rotina escolar. Dessa forma, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das infâncias, evitando a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental ou a redução da Educação Infantil a ações meramente assistenciais e isoladas.

VYGOTSKY E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM PROJETOS PEDAGÓGICOS

Para melhor compreender a temática proposta, cumpre contextualizar a perspectiva psicológica de Lev S. Vygotsky, a qual atribui papel decisivo às

relações sociais, à cultura e à linguagem na constituição do desenvolvimento do educando. Sua teoria demonstra que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir do momento em que a criança participa de práticas sociais e culturalmente organizadas. Desde os primeiros anos de vida, as interações com adultos e com outras crianças — mediadas por objetos, palavras, gestos e ações — possibilitam a apropriação progressiva do conhecimento. Vygotsky enfatiza que os processos que aparecem inicialmente no plano social são posteriormente reconstruídos no plano individual, o que evidencia que o aprender envolve participar de relações sociais significativas.

Nesse processo, a linguagem assume uma função de destaque ao atuar não apenas na comunicação, mas também na organização do pensamento e na elaboração de sentidos. Em projetos pedagógicos, a criança faz uso de diversas formas de linguagem para expressar suas vivências, tais como conversar, questionar, narrar, explicar, desenhar e registrar. Ao ampliar o repertório cultural e linguístico da turma, o professor cria condições favoráveis para a construção de novos pensamentos e hipóteses.

Para Vygotsky, o contato da criança com o meio não é direto, mas mediado por instrumentos, signos e interações humanas. O professor, portanto, precisará mediar todo processo ensino-aprendizagem, organizando situações, oferecendo materiais compatíveis com a proposta pedagógica, formulando perguntas e acolhendo os conhecimentos prévios dos educandos. Essa intervenção pauta-se no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que representa a distância entre aquilo que a criança realiza de forma independente e o que alcança com auxílio ou orientação.

Esse conceito propõe um olhar ao desempenho já conquistado para as potencialidades que ainda podem ser conquistadas. Para a prática com projetos pedagógicos, isso significa que as propostas devem partir das curiosidades e dos conhecimentos prévios dos educandos a fim de apresentar e desenvolver desafios adequados à faixa etária da turma, ampliando as experiências de investigação e tornando-as mais significativas à criança.

Além disso, a teoria vygotskiana permite reafirmar a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. O brincar e a situação imaginária criam

oportunidades para a reorganização de significados e para a experimentação de papéis sociais. Desse modo, projetos pedagógicos bem estruturados articulam a brincadeira, a investigação e a expressão artística sem transformar o ato de brincar em um simples recurso para atingir metas mecânicas.

PROJETO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

O trabalho docente com projetos pedagógicos caracteriza-se pela organização do currículo em torno de questões, interesses e investigações que ganham continuidade ao longo do tempo, tempo esse definido pelo professor entendendo qual a duração deve-se ter determinado projeto. Na Educação Infantil, essa organização exige o respeito às especificidades da faixa etária, reconhecendo que o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis e que as interações e brincadeiras ocupam lugar central no processo ensino-aprendizagem.

Em vista disso, é preciso compreender que um projeto pedagógico consiste no seu percurso intencional ao propor o acesso à vivências que oportunizem ao estudante observar, perguntar, criar hipóteses, expressar-se e compreender o mundo ao seu redor do seu próprio modo.

“A metodologia da *pedagogia de projetos* na educação infantil fundamenta-se na construção de um currículo rico, dinâmico e flexível, aberto a novas ações educativas que se direcionam para as necessidades reais da vida das crianças, proporcionando a elas um conhecimento teórico-prático que satisfaça às exigências de uma educação do presente e do futuro. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico tem a capacidade de produzir uma interação com o mundo por meio de uma comunidade educativa, com currículo aberto, consistente e flexível.” (SANTOS; CARVALHO, 2022, p. 349)

Nesse sentido, o planejamento docente exige ter flexibilidade, pois o professor é aquele que estabelece objetivos pedagógicos que se almeja alcançar com uma proposta pedagógica, nesse caso com um projeto pedagógico, ressalta-se a importância de sempre considerar o desenvolvimento

integral da criança durante todo o processo ensino-aprendizagem, e selecionar recursos necessários e fundamentais para que toda criança os alcance. Além disso, faz-se necessário acompanhar as manifestações da turma e reorganizar o caminho conforme novos interesses ou questionamentos surgem.

O trabalho docente que está alinhado aos direitos legais da criança tem estreita ligação com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, pois

“(...) evidencia que os princípios vygotskianos continuam a oferecer subsídios relevantes para práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a cooperação e a mediação docente como elementos centrais do processo educativo.” (COSTA *et al.*, 2026)

Isso dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), quando entende-se que as práticas pedagógicas devem garantir vivências diversas que ampliem as experiências das crianças, por meio de vivências expressivas, motoras e comunicativas ao fazer uso de diferentes linguagens. Um projeto bem estruturado e potente em saberes favorece a apropriação dessas linguagens e estimula as interações sociais ao longo de toda a sequência didática ao compreender que o conhecimento não se apresenta como conteúdos fragmentados, mas como uma produção cultural pautada na escuta atenta das hipóteses infantis.

Um ponto essencial que merece destaque ao abordar projetos pedagógicos é o da documentação pedagógica, uma vez que ela permite ao docente refletir sobre o processo ensino-aprendizagem. A escolha de qual recurso utilizar na documentação pedagógica é peça chave, uma que é importante mostrar não apenas uma atividade realizada, mas mostrar a trajetória e evolução de cada criança durante todo o projeto pedagógico, compreendendo que *“documentar não se restringe a observar, filmar, fotografar, fazer exposições, elaborar portfólios, relatórios de avaliação, etc., como já vem sendo feito nas escolas.”* (MARQUES; SIMÃO; ZWIEREWICZ, 2022).

O professor pode fazer uso de fotografias, desenhos, falas transcritas, produções artísticas e demais recursos, mas é preciso atentar-se em como irá

documentar e apresentar todo percurso desenvolvido pela criança, destacando sua organização entre pares e adultos, sua comunicação e sua evolução no processo ensino-aprendizagem.

Para mais, o professor pode utilizar o projeto pedagógico como uma forma de incluir as famílias e a comunidade de forma rica e contextualizada, através de relatos, histórias e objetos histórico-culturais. Contudo, é preciso planejamento e conhecimentos sobre a temática, tendo sempre em mente e compreender que a criança é a protagonista do processo educativo e as famílias e a comunidade podem somar, transformando a prática pedagógica em ainda mais significados ao educando. Assim, promover projetos pedagógicos exige intencionalidade, escuta e capacidade de reorganização. A qualidade de um projeto não está na sua aparência externa, mas de acordo com Costa et al. (2026) está nas reais possibilidades de mediação, linguagem e participação que ele proporciona às crianças ao proporcionar as práticas pedagógicas significativas no cotidiano escolar.

“Ao enfatizar o papel das interações sociais, da mediação pedagógica e da linguagem na construção do conhecimento, essa abordagem oferece importantes subsídios para a organização de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a construção de ambientes escolares mais colaborativos, reflexivos e inclusivos.” (COSTA *et al.*, 2026)

UM PROJETO PEDAGÓGICO PAUTADO EM INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E LINGUAGEM

As interações e as brincadeiras configuram-se como eixos estruturantes da Educação Infantil e estão conectadas com a teoria vygotskiana, pois é no contexto das relações sociais que a criança desenvolve formas mais complexas de pensamento e ação.

A brincadeira surge como um fator potencializador do trabalho docente, pois cria cenários de imaginação, negociação de papéis e construção de regras. Nas atividades de faz-de-conta, por exemplo, as crianças compartilham significados e organizam recursos, o que contribui para o desenvolvimento da

autorregulação. Nos projetos pedagógicos, o brincar pode funcionar tanto como ponto de partida para investigações quanto como forma de representação, devendo sempre basear-se na iniciativa infantil.

A linguagem, por sua vez, assume papel central na articulação do pensamento. Diálogos, histórias, músicas, desenhos e registros ampliam as formas de expressão do educando. Ao longo do projeto pedagógico, as dúvidas da criança podem figurar em cartazes, por exemplo, suas hipóteses podem transformar-se em desenhos e suas descobertas podem ser narradas para a turma, permitindo acompanhar a evolução do entendimento infantil em relação ao tema proposto.

Em vista disso, a mediação docente é indispensável para formular perguntas condutoras que incentivem a investigação. Essa escuta atenta do professor visa orientar as respostas para o desenvolvimento do senso crítico e criativo do educando, ao promover espaços e tempos em que a criança crie suas concepções do mundo ao seu redor. Além disso, o olhar atento do professor identifica quem necessita de maior apoio, garantindo que a inclusão ocorra por meio de uma participação efetiva de todas as crianças.

“A linguagem do meio ambiente, que reflete uma forma de perceber o real num dado tempo e espaço, aponta o modo pelo qual a criança apreende as circunstâncias em que vive, cumprindo uma dupla função: de um lado, permite a comunicação, organiza e medeia a conduta; de outro, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais.”
(MARTINS, 1997, p. 115)

Na perspectiva de Vygotsky, o professor assume um papel intencional ao organizar o meio social educativo e esse planejamento inicia-se antes mesmo das atividades, quando o docente observa os conhecimentos prévios e as dinâmicas da turma para selecionar espaços, tempos e materiais adequados. Durante o percurso, ele pode formar grupos, introduzir novos livros ou imagens e propor experimentos, mantendo o foco na ampliação das aprendizagens ao reconhecer a importância do uso de várias linguagens.

Ressalta-se que em um projeto pedagógico existem vários objetivos, além do central, e pensando nisso, a sua avaliação deve considerar a

participação, a comunicação de ideias, a interpretação e mudança de hipóteses, além do progresso da criança, estando em conformidade com a LDB, que prevê o acompanhamento e o registro do desenvolvimento infantil sem objetivo de seleção ou promoção para a próxima etapa da Educação Básica.

E por isso, destaca-se mais uma vez a importância da documentação pedagógica que deve assumir um papel comunicativo e formativo. Considerando não o acúmulo de atividades, mas os registros pedagógicos que revelam os caminhos do pensamento infantil.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PROMOÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar das amplas possibilidades educativas proporcionadas pelos projetos pedagógicos, sua implementação no cotidiano escolar enfrenta desafios. Um deles é a sua redução a meras "atividades temáticas" impostas pelos adultos sem a devida investigação das crianças.

“Explorar temas diferentes, bem como atividades lúdicas pode ser feito através de projetos que envolvam todas as crianças a fim de apresentá-las novas experiências. Nessa abordagem, o processo torna-se essencial e não apenas o resultado das aprendizagens. As crianças têm, então, a liberdade de experimentar, errar, tentar de novo e aprender de forma leve e natural.” (NOGUEIRA, 2024, p. 4)

Um outro ponto diz respeito ao acúmulo de demandas no calendário escolar, como por exemplo, festas e datas comemorativas que assumem um tempo necessário que poderia ser utilizado para o aprofundamento da pesquisa pelas crianças em projetos pedagógicos. Além disso, a formação docente contínua é fundamental, pois o planejamento por projetos pedagógicos exige domínio e conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, mediação e documentação.

A limitação de recursos materiais não inviabiliza a prática, uma vez que é possível utilizar elementos da natureza, materiais reutilizáveis e espaços da própria instituição. Mais relevante do que a abundância de materiais é o olhar atento do professor para organizar ambientes que favoreçam a interação individual e coletiva. É preciso que o professor mantenha uma comunicação saudável com a gestão escolar para verificar as possibilidades de recursos, tempos e espaços.

Também se deve evitar a escolarização precoce, isto acontece quando se promove conteúdos formais do Ensino Fundamental sob a justificativa de realizar um projeto pedagógico. A teoria vygotskiana auxilia na superação da falsa dicotomia entre "brincar" e "aprender", demonstrando que a aprendizagem ocorre por meio de práticas sociais, lúdicas e culturalmente significativas.

Superados esses desafios, as possibilidades do trabalho por projetos pedagógicos são amplas ao valorizar o trabalho docente, integrar diferentes linguagens, proporcionar conhecimento acerca da cultura local e principalmente fortalecer o protagonismo da criança.

“As crianças que vivenciam a pedagogia baseada em projetos tornam-se protagonistas de sua aprendizagem, pois participam ativamente da busca e construção de seu conhecimento. Além disso, os projetos que são desenvolvidos abrangem diversas áreas do conhecimento, permitindo uma abordagem mais ampla sobre seus direitos de aprendizagem.” (NOGUEIRA, 2024, p. 1-2)

Projetos pedagógicos não precisam substituir todas as rotinas da Educação Infantil, eles podem conviver em harmonia com momentos de brincadeira livre, leituras e exploração dos espaços, garantindo a coerência pedagógica do trabalho e a rotina escolar estabelecida.

A APROXIMAÇÃO TEÓRICA ENTRE VYGOTSKY E OS DOCUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da análise feita entre os fundamentos de Lev Vygotsky e os documentos normativos da educação brasileira, foi possível identificar

convergências significativas como o desenvolvimento integral, as relações sociais, as linguagens, o protagonismo infantil e a intencionalidade docente.

Observa-se que a teoria histórico-cultural de Vygotsky e a LDB compreendem o desenvolvimento da criança em sua totalidade, reconhecendo suas especificidades visando uma educação mais significativa e inclusiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) advogam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, o que indica uma aproximação com a tese vygotskiana de que as funções psicológicas superiores originam-se nas relações sociais, entendendo a importância das relações sociais para o desenvolvimento da criança. Em vista disso, percebe-se que a legislação brasileira no âmbito educacional e Vygotsky estão também conectados acerca do uso de múltiplas linguagens durante o processo ensino-aprendizagem, ao valorizar o desenho, a fala, o gesto e o registro como meios essenciais para a construção de experiências significativas.

O protagonismo infantil é reconhecido pelas DCNEI que compreendem a criança como sujeito histórico e protagonista do processo educativo. Nesse sentido, Vygotsky vê a criança ativa no processo ensino-aprendizagem e na produção cultural.

E ainda, destaca-se a intencionalidade e mediação docente, tendo o papel fundamental na organização do meio social e na criação de desafios de aprendizagem de forma planejada, estruturada e consciente.

“Bem como foi salientado que o professor mediador vai além do papel de transmissor de conteúdos, atuando como facilitador do processo de aprendizagem. Foram destacados aspectos como a criação de ambientes colaborativos, o estímulo ao pensamento crítico, à autonomia e ao protagonismo dos alunos, além da incorporação de metodologias inovadoras e do uso de tecnologias. A mediação foi apresentada como prática intencional, capaz de promover a aprendizagem significativa e a formação de sujeitos críticos e autônomos.” (ZONTA; FABER, 2025, p. 3308)

Portanto, torna-se correto inferir que os documentos oficiais da educação brasileira, em especial da Educação Infantil, e a teoria histórico-cultural de Vygotsky possuem fundamentos que devem compor um projeto

pedagógico, o que torna essa metodologia um ambiente social de aprendizagens. A pergunta norteadora dessa

prática pedagógica deixa de ser unicamente qual tema desenvolver, para ampliar as possibilidades educativas por meio de outra questão: "quais vivências culturais e interações se almeja proporcionar às crianças com um determinado tema?".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a importância da promoção de projetos pedagógicos na Educação Infantil, articulando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky aos documentos legais que fundamentam a educação nacional, nesse caso, especialmente a Educação Infantil. Diante disso, é possível inferir que o projeto pedagógico possibilita organizar vivências educativas pautadas no desenvolvimento integral, nas interações e nas brincadeiras.

O progresso na legislação brasileira no âmbito educacional, desde a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e de Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/1996) até às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), consolida os direitos da criança a uma formação de qualidade que respeite suas especificidades. Assim, percebe-se que a teoria vygotskiana oferece o suporte teórico necessário para compreender como impulsionar novas aprendizagens no ambiente escolar, isto é, ao fazer uso de múltiplas linguagens e reconhecer a importância das interações sociais - com o ambiente e com o outro.

Destaca-se ainda que um projeto pedagógico na Educação Infantil deve possibilitar práticas educativas significativas, nas quais as crianças possam atuar de forma ativa, investigando o tema proposto. Por isso, a importância da intencionalidade do professor, acompanhada da documentação e de uma avaliação formativa, que garanta a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, passa a ser necessário reconhecer a importância da promoção de projetos pedagógicos, sobretudo na Educação Infantil, ressaltando que isso não significa abandonar o planejamento ou transformar todas as ações em projetos, mas sim assegurar tempos e espaços para que o currículo seja vivenciado de modo rico a partir da investigação e cuidado, evidenciando as interações sociais. Essa concepção fortalece uma Educação Infantil verdadeiramente comprometida com os direitos das crianças e com uma prática pedagógica significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudiane Aparecida de Assunção *et al.* **Trabalho com projetos na educação infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 7, p. 1464-1474, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6807>. Acesso em: 13 de Agosto de 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 03 de Agosto de 2026.

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica/rceb005_09.pdf. Acesso em: 03 de Agosto de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues et al. **Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 23, n. 3, p. 321-330, 2007.

COSTA, Leonardo Corrêa *et al.* **Vygotsky e a prática pedagógica contemporânea: mediação, interação social e aprendizagem significativa.** Veredas do Direito, Belo

Horizonte, v. 23, n. 6, e235911, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5911>. Acesso em: 02 de Setembro de 2026.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo.** Série Ideias, São Paulo, n. 28, p. 111-122, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf. Acesso em: 14 de Agosto de 2026.

MARQUES, Circe Mara; SIMÃO, Vera Lúcia; ZWIEREWICZ, Marlene. **A documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade à criança que existe no sujeito-infantil tido como anormal na educação**

infantil. Educação, Santa Maria, v. 47, e48232, p. 1-28, jan./dez. 2022. Disponível em:

https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442022000100221. Acesso em: 13 de Setembro de 2026.

NOGUEIRA, Thayslane Andrade. **A utilização da pedagogia de projetos com crianças bem pequenas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Fortaleza. Anais. Campina Grande: Realize Editora, 2024. p. 1-12. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV2_00_MD1_ID1886_TB1014_27102024200702.pdf. Acesso em: 07 de Setembro de 2026. OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS, Danielle Aparecida Nascimento dos; CARVALHO, Denise Alessi Delfim de. Pedagogia de projetos na educação infantil: significados gerados na tematização da prática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 348-361, out./dez. 2022. Disponível em:

https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000400348. Acesso em: 28 de Agosto de 2026.

SILVA, Maria de Fátima; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes. **Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças**. Paidéia, Ribeirão Preto, 2009.

SOARES, Maria da Conceição Silva; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 39, n. 107, p. 63-79, 2019.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZONTA, Thaís Maira de Moraes; FABER, Lucia. **O papel do professor como mediador na construção do conhecimento: reflexões epistemológicas sobre a relação teoria-prática**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 5, p. 3300-3309, maio/2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19222>. Acesso em: 13 de Agosto de 2026.

- A contação de história e suas contribuições para o desenvolvimento infantil (Taciane Giovana Ribeiro; Taís Eduarda Ribeiro)

A contação de história e suas contribuições para o desenvolvimento infantil

Taciane Giovana Ribeiro

Taís Eduarda Ribeiro

DOI: 10.5281/zenodo.23068476

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade discorrer sobre a importância da contação de histórias para o desenvolvimento infantil. Essa prática proporciona experiências ricas e significativas, contribuindo, especialmente na Educação Infantil, para a ampliação do repertório cultural, o desenvolvimento da oralidade, da imaginação, da criatividade, da socialização e da construção de conhecimentos. Este estudo tem como objetivo apresentar as contribuições dessa prática para o desenvolvimento integral da criança, ressaltando sua relevância no contexto educacional. Para tanto, aborda-se um breve percurso histórico da contação de histórias, desde a tradição oral presente nas sociedades antigas, por meio da qual conhecimentos, valores e costumes eram transmitidos entre gerações, até sua presença na contemporaneidade. Também são apresentados os benefícios das narrativas durante a infância, como a ampliação do vocabulário, o aprimoramento da oralidade, da atenção e da memória, o estímulo à imaginação e à criatividade, além do interesse pela leitura e da construção da escrita. O estudo destaca, ainda, a relevância dessa atividade na Educação Infantil e o papel fundamental do professor na organização de momentos acolhedores, prazerosos e significativos de contato com as narrativas. Nesse processo, é essencial considerar a escolha adequada dos livros, a preparação de um ambiente favorável e a utilização de diferentes recursos que tornem a experiência mais envolvente e lúdica. Dessa maneira, conclui-se que a contação de histórias ultrapassa a simples narrativa, constituindo-se como uma importante ferramenta pedagógica, capaz de estimular diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e favorecer aprendizagens amplas, significativas e duradouras desde os primeiros anos de vida também.

Palavra-chave: Contação de histórias. Desenvolvimento infantil. Educação Infantil. Leitura. Aprendizagem.

Introdução

A contação de histórias existe desde os primórdios, fazendo parte da cultura de toda a humanidade há muitos e muitos anos. Assim que a sociedade

começou a se formar, as pessoas já se reuniam em rodas, compartilhando conhecimentos umas com as outras por meio da oralidade.

Com o passar do tempo, foi se alterando o modo pelo qual acontecem os momentos de contação de histórias, porém, alguns costumes permaneceram, como a narrativa realizada oralmente. Dessa forma, a contação de histórias também pode contar com recursos visuais, físicos e com a presença da linguagem escrita, como livros, panos e adereços.

Nesse contexto, quando trazemos a contação de histórias para o ambiente infantil, podemos analisar a riqueza de benefícios proporcionados pelo contato com o mundo imaginário e com a linguagem escrita, que começa a ser construído desde a primeira infância, momento em que as narrativas possuem grande importância para o desenvolvimento infantil. Como podemos observar, segundo Abramovich:

“O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação” (ABRAMOVICH, 2001, p.16-17).

Considerando esses aspectos, podemos observar que a contação de histórias contribui positivamente para o desenvolvimento infantil, proporcionando à criança momentos de aprendizagem, imaginação, criatividade e descobertas. Além disso, o contato com as histórias proporciona o amadurecimento emocional. Segundo Sisto:

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! (SISTO, 2010, p.1)

Diante das diversas contribuições proporcionadas pela contação de histórias para o desenvolvimento infantil, podemos observar a relevância de sua presença no ambiente escolar e do papel mediador do professor nesse processo, principalmente porque é por meio dele que muitas crianças começam a ter contato com o livro, a linguagem escrita e a contação de histórias. Assim, é necessário que o momento da história seja preparado, buscando trazer ludicidade e encanto para a criança. Abramovich apresenta algumas considerações sobre como esse momento pode ser preparado:

Ah, é bom saber começar o momento da contação, talvez do melhor jeito que as histórias sempre começaram, através da senha mágica “Era uma vez...”, ou qualquer outra forma que agrade ao contador e aos ouvintes... Ah, e segurar o escutador desde o início, pois se ele se desinteressa de cara, não vai ser na metade ou quase no finalzinho que vai mergulhar... Ah, não precisa ter pressa em acabar, ao contrário, ir curtindo o ritmo e tempo que cada narrativa pede e até exige... E é bom saber dizer que a história acabou de um jeito especial: “Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra...” Ou com outro refrão que faça parte do jogo cúmplice entre a criança e o narrador... (ABRAMOVICH, 2001, p.21-22).

Portanto, o presente artigo possui a finalidade de refletir sobre a presença da contação de histórias na vida das crianças, seus benefícios e o papel do professor nesse momento tão rico para o desenvolvimento infantil, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da oralidade, da imaginação e do interesse pela leitura e pela escrita.

Breve relato da contação de história

O processo da escrita não nasce como algo natural do ser humano; foi um processo histórico que passou por transformação por toda a evolução humana. Entretanto, antes mesmo do desenvolvimento da escrita, a fala e a oralidade já desempenhavam um papel fundamental na comunicação humana. Desde os primórdios, a humanidade já tentava se comunicar através de gestos e sons e buscava perpetuar a sua cultura e ensinamentos através das palavras e por meio da contação de história.

De acordo com Coelho (2009, p. 3), na pré-história, o homem passou a utilizar a sua inteligência e a buscar maneiras de se comunicar e de registrar sua fala e acontecimentos cotidianos que faziam parte da sua realidade na época em algo durável e concreto através do escrito, como podemos ver na arte rupestre. Essa escrita, com o tempo, foi sendo reorganizada, evoluindo para o que conhecemos hoje, passando de desenhos artísticos feitos com pedras, tabuinhas de argila, peles de animais e diversos materiais extraídos da natureza, para o sistema de escrita com letras e formação de palavras.

Dessa forma, o conhecimento de mundo que permeava todo o cotidiano, descoberto e apreendido por meio das vivências em sociedade, era transmitido pelas pessoas sábias, em rodas de conversa que faziam parte da rotina das pessoas daquela época. Foi assim que lendas, costumes, ensinamentos, cantigas e receitas foram transmitidos de geração em geração, o que nos faz refletir sobre a importância desse processo para a evolução e o desenvolvimento da sociedade.

Com o passar do tempo, a chegada do livro físico impresso trouxe uma nova possibilidade de registro e transmissão desses conhecimentos. A escrita não substituiu a contação de histórias realizada por meio da oralidade, mas passou a fazer parte desse processo, possibilitando que histórias, conhecimentos e ensinamentos, que antes eram compartilhados principalmente pela fala, também fossem registrados por meio das palavras escritas e preservados nos livros.

Posteriormente, já na atualidade, com a chegada da Era Digital, podemos notar que esse costume tão rico das sociedades antigas, relacionado ao hábito da leitura e ao contato com o livro físico, acabou se perdendo gradativamente. Embora as novas tecnologias possam, quando bem utilizadas e exploradas, beneficiar e ampliar as experiências de aprendizagem, percebe-se que o contato com os livros físicos e o hábito da leitura vêm sendo deixados de lado, o que afeta a oralidade e a escrita, prejudicando o processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento.

Os benefícios da contação de histórias na Educação Infantil

Um dos benefícios do contato com a contação de história, desde a primeira infância, pode ser observado no enriquecimento e desenvolvimento da linguagem. Através das narrativas, a criança se encanta, explorando o mundo mágico da imaginação e criatividade. Assim, como a autora Rigliski:

“... as histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. Com o advento da comunicação, ampliação dos seus recursos e a globalização das informações, a linguagem falada tende a definhir, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. A tradição oral dos contos, não só não reapareceu, como está ganhando força nos últimos tempos” (BUSATTO, 2006, p.21apud RIGLISKI, 2012 p.5).

Rigliski também destaca que:

“... o principal objetivo em contar uma história é divertir, estimulando a imaginação, já que devido a seu aspecto lúdico se trabalhar com as emoções como medo tristeza, raiva, alegria, espanto, pavor, insegurança, tranquilidade, saudade e lembranças”. (RIGLISKI, 2012, p.6).

Com isso, podemos destacar que a escuta de história proporciona o contato com o lúdico que torna a aprendizagem mais significativa e encantadora. Dessa forma, quando a criança participa desses momentos tão ricos ela aprende a prestar atenção na sequência dos acontecimentos e a identificar relações entre personagens, acontecimentos e cenário. Além disso, existem diversos benefícios encontrados na contação de história, conforme Tahan (1957):

- a. Expansão da linguagem infantil - enriquecendo o vocabulário e facilitando a expressão e a articulação;
- b. Estímulo à inteligência - desenvolvendo o poder criador do pensamento infantil;
- c. Aquisição de conhecimentos – alargando os horizontes e ampliando as experiências da criança;
- d. Socialização – identificando a criança com o grupo e ambiente, levando – a estabelecer associações, por analogia, entre o que ouve e o que conhece;

- e. Revelação das diferenças individuais - facilitando à professora o conhecimento de características predominantes em seus alunos, evidenciadas através das reações provocadas pelas narrativas;
- f. Formação de hábito e atitudes sociais e morais - através da imitação de bons exemplos e situações decorrentes das histórias, estimulando bons sentimentos na criança e incitando –a na vida moral;
- g. Cultivo da sensibilidade e da imaginação - condição essencial ao desenvolvimento da criança;
- h. Cultivo da memória e da atenção – ensinando a criança a agir e preparando – a para a vida;
- i. Interesse pela leitura - familiarizando a criança com os livros e histórias, despertamos, para o futuro, esse interesse tão necessário. (TAHAN, 1957, p.21apud RIGLISKI, 2012 p.10)

Dessa forma, podemos identificar quão enriquecedora é a contação de histórias para o desenvolvimento da criança. Portanto, é necessário ter cuidado ao proporcionar esse momento, mantendo um olhar atento para a escolha da história e para o preparo do ambiente, de modo que seja proveitoso e construtivo, acolhendo-a em um momento prazeroso e lúdico. Abramovich (2001, p. 16) destaca:

Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que a história provoca... (desde que seja boa). Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz.

A partir dessa perspectiva, podemos concluir que a contação de histórias abre portas fundamentais para a formação e desenvolvimento da criança, sendo importante para o enriquecimento da linguagem, o estímulo à imaginação e à criatividade, o desenvolvimento da atenção e da memória, além de favorecer a socialização e o interesse pela leitura. Por meio das narrativas, a criança tem a oportunidade de conhecer diferentes realidades, vivenciar sentimentos e emoções, ampliar seus conhecimentos e construir novos significados a partir de suas experiências. Portanto, se torna visível a

relevância de incentivarmos a leitura no cotidiano das crianças, tornando-a como diária da sua rotina.

A importância da prática narrativa na Educação Infantil

Na Educação Infantil, as crianças estão em um importante período de desenvolvimento da oralidade, que ocorre principalmente por meio das interações com o meio em que estão inseridas. O professor é aquele que orienta e media esse processo, criando oportunidades para que as crianças possam se expressar, conversar, ouvir, falar, pensar, sentir e compartilhar experiências. Segundo Silva (apud Lemos, 2009):

Inicialmente, o professor-contador de histórias detém o poder do saber e de organizar em objetivos em estratégias, definindo o que, como, quando e onde contar. Na segunda etapa, o sujeito da ação é o aluno e não mais o professor. Por mais que os comandos sejam os mesmos em um universo de sala de aula, em qualquer faixa-etária lida-se, querendo ou não, com o elemento surpresa, que é a singularidade de cada pessoa. Nesse caso, manifesta na sua forma de perceber e de captar o mundo. Suas experiências atreladas ao contexto imediato, ou seja, a intertextualidade, que aqui é bastante subjetiva, expressa-se na fala ou na escrita do recontador (SILVA apud LEMOS, 2009).

Diante disso, cabe ao professor proporcionar experiências significativas em que as crianças possam interagir umas com as outras, desenvolvendo entre elas a imaginação e ampliando o seu desenvolvimento, visto que, em diversos cenários brasileiros, é na escola onde a criança entra em contato com a contação de histórias. De acordo com Miguez (2000, p. 28):

Na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2000, p. 28)

Assim, torna-se importante ressaltar que muitas famílias encontram dificuldades para proporcionar o hábito da leitura às crianças, seja pela condição financeira ou pelo simples fato de que, na atualidade, com tanta

tecnologia, esse costume acabou se perdendo, o que reflete, e muito, nas salas de aula, principalmente na questão da oralidade, da pausa e da escuta para ouvir uma história. Em muitos momentos, será o professor que irá instigar nas crianças o prazer pela escuta e pela leitura de histórias. Conforme Kraemer (2008, p. 8), a leitura:

Está cada vez sendo substituída em parte pelo hábito de se ligar a televisão, de deixar as crianças assistindo intermináveis horas de desenho animado ou filmes. Não podemos impedir que as crianças assistam à televisão, aos desenhos animados e a filmes, mas podemos e devemos delimitar o tempo e reservar algumas boas horas para o convívio pessoal e o cultivo da narração e da tradição oral. (KRAEMER, 2008, p. 8).

Por isso, é importante ter um olhar atento para a forma como esse momento será preparado e realizado, de modo que a experiência seja prazerosa e significativa para os alunos. Conforme Abramovich (1997, p. 17):

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

De acordo com Coelho (2009, p. 50), “[...] contar histórias é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição, latente, aliás, em todo educador, em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças [...]”. Sendo assim, além de considerar a contação de histórias uma forma de expressão artística, é importante que o educador esteja atento à maneira como realiza esse momento, a fim de envolver as crianças na narrativa. A autora evidencia (2009, p. 50):

Eu diria ainda que um bom contador de histórias não pode proceder como se estivesse num palco, representando. Por isso, embora emocionalmente envolvido com a narrativa, sua postura vai

influenciar muito: sempre no mesmo nível dos ouvintes, de preferência sentado. Um narrador não se agita não se movimenta para um lado e para outro, senão as crianças não saberão acompanhar, se a quem a narra, se aos personagens da história.

A maneira que o professor conduz a contação também merece atenção, visto que o modo com que se apresenta a narrativa pode contribuir para que as crianças se envolvam na história, imaginando seus acontecimentos. Segundo Rodrigues (2005, p.4):

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Nesse sentido, contar uma história não se torna apenas ler um texto corrido, mas dramatizar e encenar com gestos e entonação, a fim de buscar envolver o público ouvinte. É muito importante que o educador busque estratégias significativas e lúdicas, possibilitando que a criança desenvolva a sua capacidade de ouvir, compreender, imaginar e expressar sentimentos a partir da história. De acordo com Oliveira (2025,p.26,27):

Ler histórias tem a ver com o papel, com a escrita. É pegar um livro, uma revista, ou, mesmo, um tablet ou celular e ler exatamente como está escrito, com todos os seus sinais de pontuação, palavras, respeitando a produção escrita tal qual ela se apresenta. Todo texto literário necessita de performance para ter sentido, assim, ao ler também é preciso exprimir nas palavras os sentimento e sensações que a história exige, conforme veremos adiante. Não se pode ler literatura como se lê uma notícia ou um manual de instruções. A literatura precisa de performance. Contar histórias é, acima de tudo, oralidade. Contar histórias é ação tradicional, pois, muito antes de aprendermos a nos expressar por meio da escrita, nos comunicávamos oralmente e, assim, passávamos nossos conhecimentos uns para os outros. Por mais que a sociedade atual seja centrada na escrita, a comunicação por meio da fala ainda é muito empregada. Portanto, as habilidades de expressão oral devem ser estimuladas nas crianças desde o seu nascimento. (OLIVEIRA, 2025, p.26,27)

Desse ponto de vista, percebe-se que contar e ler histórias contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil, mesmo apresentando

características diferentes. Durante a leitura, temos o contato com o texto escrito, enquanto a contação de histórias valoriza e reconhece a interação entre quem está contando e quem está ouvindo. Portanto, quando praticamos esses momentos com as crianças, o professor vai além de favorecer o contato com a literatura infantil, pois também trabalha a oralidade, a leitura de mundo e a imaginação, proporcionando momentos em que as crianças possam interagir e atribuir significados e sentidos ao que ouvem. Conforme Faute, Bueno e Lanieski (2021):

A contação de histórias é uma arte que possibilita o resgate da ludicidade, da fantasia, da emoção e principalmente da imaginação através das narrativas orais. No que se refere à educação e formação da criança, as histórias podem ser utilizadas para ajudá-las a entender o mundo a sua volta, por meio da contação. Uma vez que o contador pode proporcionar ao ouvinte entrar no enredo e vivenciar a cena por meio das palavras, do gesto corporal, da expressividade e principalmente da emoção de quem conta a história. Quando se trata do desenvolvimento integral da criança, as vivências imaginativas são um dos quesitos fundamentais para esse processo, pois, por meio dessas experiências, ela poderá conhecer melhor o mundo e a si mesma (FAUATE, BUENO E LANIESKI, 2021).

Dessa forma, quando praticamos diariamente a narrativa na Educação Infantil, estamos possibilitando às crianças o contato com a literatura de forma prazerosa e significativa. Quando a criança participa das narrativas, ouve histórias e tem a oportunidade de se expressar e interagir, ela amplia suas experiências com a oralidade e com o mundo à sua volta. Assim, cabe ao professor organizar momentos prazerosos e envolventes de contação de histórias, que valorizem a participação das crianças, criando momentos em que elas possam se expressar e imaginar, percebendo que a contação de histórias vai além da escuta, contribuindo para diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

Considerações Finais

Ao longo do artigo, podemos refletir sobre a contação de histórias e compreender a importância de entendermos a sua contribuição para o

desenvolvimento integral da criança, vendo-a não apenas como um objeto de entretenimento, mas como uma prática educativa fundamental para a formação da linguagem, da oralidade, da imaginação, da criatividade e do interesse pela leitura e pela escrita.

Dessa forma, podemos identificar os diversos benefícios adquiridos por meio do contato com os livros e com as narrativas desde a primeira infância, como o enriquecimento do repertório de palavras, o conhecimento de mundo e a exploração da imaginação e da criatividade. Além disso, as histórias possibilitam que a criança conheça diferentes realidades, vivencie situações e sentimentos e construa novos conhecimentos a partir das experiências proporcionadas pelas narrativas.

Assim, em busca de proporcionar um momento rico para as crianças, despertando o seu gosto por esse mundo tão lindo que é o da leitura, da escuta, do contato com o escrito e da imaginação, devemos sempre nos atentar à preparação desse momento, para que ele seja lúdico e prazeroso, despertando a curiosidade na criança. Para isso, podemos nos amparar em diversos recursos para deixar essa experiência mais atrativa, como panos, adereços e mudanças no tom de voz.

Por fim, podemos concluir que a contação de histórias necessita ser um hábito presente na Educação Infantil, para que as crianças tenham acesso a esses momentos de contato com o escrito, a leitura e a imaginação que, às vezes, não são proporcionados em casa. Nesse sentido, devemos buscar alternativas que possam, dentro da nossa realidade educacional, explorar a leitura e a escrita, a fim de desenvolver a curiosidade e contribuir para a formação de futuros leitores críticos, colaborando para uma formação humana integral.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997, p.17.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001.

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

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria – análise – didática. São Paulo: Moderna, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1999.

FAUATE, Alessandra Buch; BUENO, Andréia Patrícia; LANIESKI, Jucélia de Fátima. A Contação de Histórias: O que contam as crianças. In: Ouvir, sentir e imaginar: reflexões sobre a contação de história. Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi; Andréia Bulaty (Org.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021. 154p.; il.

KRAEMER, Maria Luiza. Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças. Campinas, SP; Autores Associados, 2008.

LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira. O contar histórias finalidades e contribuições para a criança. In: O contar histórias na educação infantil: em estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica. Campinas:UNICAMP, 2006. 133f.

LEMONS, Simone Alves Nepomuceno. Linguagem e Infância: a Literatura Infantil no Processo de Desenvolvimento da Criança Pequena.

In:Revistacientíficaaprender. 3. ed.Belo Horizonte: Fundação Aprender, 2009.
Disponível
em:<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=129>. Acesso em:
10/08/2026.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

IVEIRA, Rosemary Lapa de. Chegou a hora de contar histórias. EDUNEB. Salvador, 2025. 78P.;IOLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Guia de Contação de Histórias. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no âmbito do Projeto 914BRZ1094.5, sob o contrato nº 2933/2021. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – didático). Ministério da Educação, 2022. Disponível em:
https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia_de_contacao_de_historias.pdf
. Acesso em: 12 de Agosto de 2026.

RIGLISKI, ADRIANE SCHREIBER. Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância. Ijuí, 2012. Disponível em:
<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1619/TC%202012%20Adriane%20S.%20Rigliski.pdf?sequence=1>. Acesso em:
26/08/2026.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira.Cultura, arte e contação de histórias.Goiânia, 2005.

SISTO, Celso. A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 1-4. Disponível em: www.artistasgauchos.com.br. Acesso em: 09/08/2026.

- Além da sala de aula: a teia da inclusão do aluno com TEA no ensino regular (Natália Aparecida Alves Chinchio; Michelle Godoi Custódio; Juliana Slonik Teixeira; Camila Braga Terassi; Sarita Rafaela Vitor)

Além da sala de aula: a teia da inclusão do aluno com TEA no ensino regular

Natália Aparecida Alves Chinchio

Michelle Godoi Custódio

Juliana Slonik Teixeira

Camila Braga Terassi

Sarita Rafaela Vitor

DOI: 10.5281/zenodo.23126733

RESUMO

Este artigo analisa a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, defendendo que inclusão supera o mero cumprimento de normas e requer compromisso humano, organizacional e pedagógico. Propõe a metáfora da “teia” da inclusão, em que escola, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e família atuam como elos interdependentes. O AEE é apresentado como suporte estratégico para identificar barreiras, propor adaptações e fomentar autonomia estudantil. Destaca-se a urgência de formações continuadas para docentes, capacitadas a manejar tecnologias assistivas, recursos visuais, planejamento diferenciado, rotinas previsíveis e estratégias lúdicas que respeitem singularidades sensoriais e comunicativas. O vínculo afetivo entre professor e aluno é ressaltado como condição para reduzir ansiedade, ampliar engajamento e favorecer mediações pedagógicas eficazes. O texto critica a lógica da escola que exige conformidade do aluno, propondo que a instituição se ajuste às necessidades individuais por meio de flexibilização curricular e avaliação formativa. A participação ativa da família e a articulação intersetorial aparecem como elementos imprescindíveis para consolidar práticas inclusivas. Conclui-se que a inclusão é processo contínuo, ético e político, que depende de mudanças de atitude, investimento em recursos e apoio institucional. Reconhecendo o estudante com TEA como sujeito integral, o artigo sustenta que a escola pode ser agente de transformação social, promovendo direitos, autonomia e pertencimento. Os resultados indicam necessidade de políticas públicas, financiamento adequado, redes de apoio e pesquisa continuada para aprimorar práticas e avaliar impactos de aprendizagem escolar regular.

Palavras - chave: TEA. Inclusão. Ensino Regular. AEE.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos pilares mais significativos das políticas educacionais contemporâneas, representando não apenas um dispositivo legal assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mas um imperativo ético e humanitário. No contexto do ensino regular, a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem imposto às instituições escolares a necessidade de uma reestruturação profunda, que transcende a mera garantia da matrícula e alcança o desafio da permanência e da aprendizagem efetiva. Incluir, na perspectiva atual, significa romper com a lógica da homogeneidade e abraçar a diversidade como uma oportunidade de enriquecimento pedagógico.

A educação inclusiva é um tema o qual, embora tenha ganhado destaque nas últimas décadas, ainda enfrenta diversos obstáculos no Brasil. O cenário atual da educação no país revela uma realidade complexa e, diversas vezes, desafiadora (ANDRADE; SUDBACK; NASCIMENTO, 2023).

No entanto, a transposição das leis para o cotidiano da sala de aula revela desafios complexos. Observa-se que, muitas vezes, a inclusão permanece fragmentada, limitando-se à presença física do aluno no espaço escolar sem que haja, de fato, a apropriação do conhecimento ou a participação social plena. Compreender o processo de inclusão do aluno com TEA exige, portanto, um olhar que ultrapasse a figura isolada do estudante, voltando-se para a rede de suporte que o cerca e que viabiliza seu desenvolvimento integral. A complexidade do espectro autista demanda estratégias que considerem não apenas aspectos cognitivos, mas, fundamentalmente, as esferas socioemocionais e relacionais.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo geral discutir as dinâmicas da inclusão de alunos com TEA no ensino regular, analisando os fatores determinantes para o sucesso desse processo. Para tanto, estabelecem-se objetivos específicos que fundamentam a discussão: primeiramente, ressalta-se sobre as contribuições do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para com o aluno com TEA; após investiga-se a importância do vínculo afetivo entre professor e aluno como a base

indispensável para a mediação pedagógica; e, por fim, reflete-se sobre a participação da família neste processo.

Defende-se, neste estudo que o AEE não deve ser visto como um suporte periférico, mas como um serviço essencial de articulação que identifica barreiras e propõe recursos de acessibilidade indispensáveis à aprendizagem.

Da mesma forma, sustenta-se que a tríade família - escola- AEE, ancorada na força do vínculo relacional, é o mecanismo capaz de transformar a inclusão em uma prática que respeita a singularidade e promove a equidade. A partir dessa análise, pretende-se contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que assegurem, efetivamente, o direito de aprender a todos os estudantes.

A luta pela equidade é de fato uma jornada permanente. A busca por igualdade de oportunidade, acesso justo a recursos e tratamento imparcial para todos os membros da sociedade é um desafio constante. A equidade não é somente um objetivo a ser alcançado, mas sim um compromisso contínuo de reconhecer e enfrentar as disparidades e injustiças, visando criar um ambiente em que cada pessoa tenha a chance de prosperar e contribuir de forma significativa (FUNADA; SCHLUNZEN; RIOS,2025).

Como metodologia, adota-se a revisão bibliográfica, que segundo os autores Silva et al. (2010) consiste na busca de trabalhos na literatura científica, para análise de dados e levantamento de informações do que já se produziu a respeito de determinado tema. O trabalho consiste em levantar detalhadamente o conhecimento o qual já foi publicado a respeito de um determinado assunto e a grande vantagem dessa modalidade de trabalho de conclusão de curso é que permite uma atualização do pesquisador e da comunidade científica. A revisão bibliográfica deve reunir um conjunto de trabalhos, artigos e demais produções científicas de distintos autores e fontes (atuais e de qualidade) geralmente buscadas em diferentes bases de dados para a discussão dos conteúdos os quais fundamentam uma discussão teórica. O pesquisador deve saber reunir e organizar as informações levantadas e promover uma análise crítica a respeito do tema proposto no projeto.

1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUAS CARACTERÍSTICAS

O termo autismo foi criado em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos. Em 1943 o psiquiatra austríaco Léo Kanner publica a obra "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo" descrevendo onze casos de crianças com um isolamento extremo desde o início da vida e um obsessivo desejo pela preservação da mesmice. Kanner utiliza o termo "autismo infantil precoce", pois os sintomas já eram evidentes na primeira infância e observa que essas crianças apresentavam maneirismos motores e aspectos não usuais na comunicação, como a inversão de pronomes, dificuldades em interações sociais, na adaptação às mudanças nas rotinas, boa memória, sensibilidade aos estímulos especialmente som, resistência e alergias ao alimento, bom potencial intelectual, ecolalia ou propensão para repetir palavras do orador e dificuldades na atividade espontânea e não se enquadravam nas classificações existentes na Psiquiatria infantil (SARAIVA, 2020).

Um dos primeiros relatos de características autísticas em uma criança é descrito por Donvan e Zucker em 2017 os mais narram a história de Donald Gray Triplett no livro "Outra Sintonia: A História do Autismo". Donald apresentava dificuldades de comunicação, apego a rotinas, comprometimento da socialização e notável capacidade de memorização. Inicialmente institucionalizado, Donald foi mais tarde avaliado pelo psiquiatra infantil Leo Kanner, reconhecido na década de 1930 como o principal especialista da área nos Estados Unidos, assim, Donald Gray Triplett tornou-se a primeira criança oficialmente diagnosticada com autismo (ABREU; ROCHA, 2026).

O autismo, conhecido também como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica complexa a qual afeta o desenvolvimento e o funcionamento social, comunicativo e comportamental de uma pessoa. É considerado um espectro, pois os sintomas e características do autismo variam

amplamente de uma pessoa para outra, podendo ocorrer em distintos graus de intensidade (SANTORINE, 2023).

O nome de espectro (*spectrum*) envolve situações e apresentações muito diferentes uma das outras, numa gradação que vai da mais leve a mais grave. Toda, porém, em menor ou maior grau estão relacionadas com as dificuldades de adaptação, até aquelas pessoas que serão dependentes para as atividades de vida diárias (AVDs), ao longo de toda a vida (SARAIVA, 2020, p.15).

Segundo Pessoa (2024) o autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento o qual acarreta atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, abrangendo uma variedade de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais. Tais desafios são complexos e se manifestam de forma diferente em cada indivíduo, tornando cada caso único. Especialistas classificam o autismo em três níveis de gravidade: leve (nível 1), moderado (nível 2) e grave (nível 3). Quando maior o nível, mais acentuados são os sintomas e as dificuldades associadas. No nível 1, indivíduos podem apresentar dificuldades sutis em situações sociais e comportamentos repetitivos, enquanto no nível 3, a comunicação pode ser extremamente limitada e os comportamentos repetitivos podem ser intensos e interferir significativamente na vida diária. Quanto maior o nível, mais acentuados são os sintomas e as dificuldades associadas.

Cabral (2022) ressalta que, em estudos sobre a prevalência do autismo (TEA), casos são mais frequentes nos meninos do que nas meninas, numa proporção de 4:1, entretanto, quando ocorre em meninas tendem a ser mais seriamente comprometidas. A prevalência média é de 1% da população menor do que 20 anos de idade, o que significa que muito provavelmente tenha-se mais do que meio milhão de crianças com este transtorno no Brasil. Outros estudos estimam um aumento drástico de casos, atingindo em média 40 a 60 casos a cada 10.000 nascimentos.

Segundo Teixeira (2016) a grande maioria dos pacientes autistas não fala, e aproximadamente 50% deles permanecerão mudos pelo resto de suas vidas; entretanto, algumas crianças podem aprender a falar pequenas frases e ser capazes de seguir instruções simples. Diversas vezes, essas crianças

realizam uma inversão pronominal, chamando a si próprio de "ele" ou "ela". O transtorno apresenta uma incidência de 1% de crianças e adolescentes e ocorre em torno de quatro vezes mais em meninos do que em meninas.

O TEA, segundo palavras de Gioia (2019) continua a ser definido por um conjunto de déficits de interação verbal e não verbal, que ocorrem de maneira persistente em diferentes contextos abrangendo défices em reciprocidade social, em interações não verbais e falta de habilidade para compreender determinadas relações, défices estes acompanhados da existência de padrões comportamentais restritivos ou repetitivos. A diferença de maior destaque fica por conta de que, no DSM V, a linguagem deixar de ser critério diagnóstico.

A comunicação não verbal a qual inclui gestos e expressões faciais, é uma forma de comunicação para o desenvolvimento de habilidades sociais, a capacidade de interagir e se comunicar com outras pessoas. Quando há um atraso no desenvolvimento onde uma criança não alcança marcos de desenvolvimento na idade esperada, intervenções como a terapia ocupacional podem ajudar a melhorar as habilidades de vida diária e a independência e da mesma forma, a terapia da fala e linguagem foca no desenvolvimento da comunicação e habilidades de fala (DUQUE et al., 2024).

Segundo os autores Armenara, Stringhini e Kunkel (2022) de modo geral, os estudantes com TEA são muito literais e possuem o pensamento sistematizado associado ao pragmatismo altamente desenvolvimento, diversos deles têm dificuldade em desenvolver essa habilidade e de variar as suas formas de expressão não-verbal. Da mesma maneira, eles têm dificuldade de compreender a comunicação não-verbal de seus interlocutores e por este motivo, os estudantes com TEA os quais não desenvolveram essa habilidade naturalmente, podem ser treinados para expressarem suas emoções através de expressões faciais ou corporais, e da mesma maneira, podem ser treinados para interpretar a comunicação não-verbal de seus interlocutores. O déficit nesta habilidade e cognição social explicam os motivos dos estudantes com TEA terem dificuldades para compreender piadas, falas indiretas, ironia, sarcasmo, cinismo, falsidade e outros tipos de expressão cujo entendimento seja muito subjetivo. As pessoas com TEA têm dificuldades em usar as

expressões não-verbais para melhor calibrar o sentido da mensagem a qual pretende transmitir.

Ocorrendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas as quais dificultam, em diversos casos, um diagnóstico precoce (SARAIVA, 2020).

Assim como reforça Barbosa (2023) não se pode colocar uma lista de sintomas e tentar encaixar todas as pessoas nela para obter o diagnóstico, pois cada indivíduo irá apresentar sintomas diferentes, limitações distintas e desenvolvimento cognitivo diferente. O diagnóstico nunca é fechado somente por um profissional. Para que haja o laudo a criança deve passar por diversos profissionais tais como neuropediatra ou psiquiatra infantil, psicólogo especialista em autismo, um analista do comportamento, um fonoaudiólogo, um terapeuta ocupacional e um psicomotricista, de acordo com Associação Americana de Psiquiatria. É de suma relevância que o diagnóstico seja realizado antes dos seis anos de idade, pois isso auxilia muito para o melhor desenvolvimento da criança.

No caso da educação, quanto mais cedo se diagnosticar a criança com TEA, melhor será o seu desenvolvimento escolar. A partir do diagnóstico o professor poderá traçar estratégias pedagógicas as quais viabilizem a aprendizagem e a superação das dificuldades, contudo, vale ressaltar que essa estratégia educacional para superar as dificuldades necessita inserir o processo de interação entre outras crianças (LIMA, 2022).

Se os sinais os quais levarão ao diagnóstico não são identificados precocemente, poderão acarretar maior comprometimento no que tange ao desenvolvimento e prognóstico da criança, pois esta deixará de receber os estímulos nos momentos cruciais das etapas do desenvolvimento infantil, quando o cérebro está passando por alterações significativas e em alguns casos, a intervenção precoce poderá suavizar os sintomas e melhorar a qualidade de vida da criança e também da família (CARDOSO, 2021).

O TEA, segundo os autores Armenara, Stringhini e Kunkel (2022) é uma condição humana a qual chama muito a atenção da ciência devido às suas

peculiaridades, sendo uma condição humana complexa a qual exige que a comunidade científica permaneça estudando continuamente. Como qualquer outra pessoa, o estudante com TEA é dotado de desejos, capacidades, emoções, necessidades, vontade de interagir com o meio, necessidade de aprender e sentir-se importante.

Sousa (2010) ainda ressalta que o TEA reúne desordens do desenvolvimento neurológico presentes desde o nascimento ou começo da infância. São elas: Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo de Kanner, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, Transtorno Desintegrativo da Infância e a Síndrome de Asperger (SOUSA, 2020).

2. A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA

Historicamente a inclusão de alunos com TEA nas escolas brasileiras passou por avanços e desafios e nos últimos anos, diversas legislações foram implementadas, promovendo a inclusão como um direito fundamental, entretanto, a realidade nas salas de aula diversas vezes revela um abismo entre a teoria e a prática (SANTOS, 2025).

Conforme os autores Andrade, Sudback e Nascimento (2023) a inclusão dos alunos com TEA na escola regular representa uma conquista, afinal, há possibilidade de participar de um grupo de crianças e de ser incluída em um processo de ensino e aprendizagem, convivendo com o professor e os colegas, adquirindo rotinas de brincadeiras e de atividades pedagógicas e neste sentido, a escola cumpre uma dupla função, onde ambas funções possuem valor terapêutico: no âmbito educacional, promove a circulação e o laço social e, no âmbito da escolarização propriamente dita.

Segundo Pessoa (2024) a inclusão escolar permite que a criança com TEA vivencie variações na rotina e enfrente novas situações, enriquecendo sua experiência social e educativa e para que a inclusão educacional seja bem-sucedida é fundamental que os professores sejam criativos, busquem

constantemente novos conhecimentos e dominem estratégias pedagógicas eficazes.

A inclusão de alunos com TEA não é somente uma questão de atender à legislação, mas um convite a todas as pessoas para repensar práticas pedagógicas, abordagens e, principalmente, a forma como relaciona-se com a diversidade humana. A inclusão de alunos com TEA não se resume somente a uma questão de acesso, mas envolve a criação de um espaço onde cada estudante possa se sentir valorizado e respeitado, independentemente de suas particularidades (SANTOS, 2025).

Pessoa (2024) também ressalta ainda que a inclusão educacional de crianças com TEA exige adaptações curriculares e metodológicas, além de um ambiente de aprendizado acolhedor e estruturado. Estratégias de ensino eficazes podem incluir o uso de suportes visuais, rotinas claras e previsíveis, e atividades as quais promovam a interação social de forma gradual e segura. Professores bem treinados e sensibilizados para as necessidades de crianças com transtorno do espectro autista desempenham um papel vital na criação de um ambiente educacional eficaz e inclusivo.

Especificamente no que tange ao Transtorno do Espectro Autista, torna-se indispensável que os educadores conheçam as características, as consequências, os distintos tratamentos e as estratégias as quais promovem o desenvolvimento dessas crianças (ANDRADE; SUDBACK; NASCIMENTO, 2023).

Neste sentido, segundo Teixeira (2013) os sinais do autismo na escola incluem: não aponta para objetos; não manda tchau; não compreende jogos sociais tais como pega-pega ou esconde-esconde; não utiliza gestos para se comunicar; não imita seu comportamento ou suas expressões faciais; não se interessa em brincar com outras crianças; não há interesse por jogos e atividades em grupo; não pede ajuda; interesse peculiar por brinquedos ou partes dele; atos repetitivos e estereotipados; ataque de raiva na presença de pequenas mudanças em sua rotina diária; resiste em aprender ou praticar uma nova atividade.

Santorine (2023) ainda ressalta que a relevância de dar mais atenção às pessoas afetadas pelo autismo é fundamentada em diversas razões as quais visam promover uma sociedade mais inclusiva e acolhedora. O autismo é um transtorno neurológico o qual afeta a comunicação, a interação social e o comportamento das pessoas, e embora seja mais comum do que se pensava, diversas vezes é mal compreendido ou estigmatizado pela falta de informação. Uma das principais razões para dar mais atenção ao autismo é promover um maior esclarecimento social a respeito do tema. O desconhecimento sobre o autismo pode levar a preconceitos, discriminação e exclusão das pessoas afetadas. Ao fornecer informações precisas e educar a sociedade sobre o que é o autismo, suas características e desafios, pode-se combater estereótipos e promover a aceitação e inclusão de tais pessoas em diferentes aspectos da vida, como na escola, no trabalho assim como também na comunidade.

2.1 O AEE (Atendimento Educacional Especializado) e o aluno com TEA: relevantes contribuições

Assim como afirmam Andrade, Sudback e Nascimento (2023) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se torna um relevante suporte para o professor alfabetizador, posto que complementa a atuação deste, contribuindo para favorecer a aprendizagem. Na alfabetização e no letramento, o AEE pode cooperar para ampliar as possibilidades de os alunos com TEA adquirirem as habilidades linguísticas básicas, propiciando sua inserção no mundo letrado. Ao longo dos tempos, houve significativo avanço no que trata da inclusão das pessoas com deficiência, procurando superar estigmas e preconceitos, bem como visões assistencialistas. A inclusão se torna uma meta primordial na sociedade contemporânea, primando pelo acolhimento de todos e pela igualdade de condições de aprendizagem e de desenvolvimento.

Segundo Costa e Prado (2021) conforme o Decreto nº 6.571 e Brasil (2008) o atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço educacional de natureza pedagógica que perpassa todos os níveis e etapas

escolares com a meta de apoiar o desenvolvimento e atender às especificados dos alunos e apresenta-se como principal estratégia educacional no atendimento das demandas inclusivas nas escolares regulares devendo estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular, com o professor regente e com a equipe de articulação pedagógica, com a participação da família e sempre com as políticas públicas. Esse conceito de Atendimento Educacional Especializado, previsto na legislação se caracteriza pela efetivação do direito de todos à educação tendo como princípio o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o campo de práticas interdisciplinares que herda seus saberes da educação especial onde suas ações têm por objetivo dar suporte específico para que os estudantes que fazem parte dos grupos de atenção (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades) recebam conteúdos necessários para seu bom desempenho escolar (GALLERY, 2017).

Na sua essência, o AEE é uma área interdisciplinar; assim, os resultados alcançados implicam a parceria entre as instituições de ensino e saúde, a atuação de diferentes profissionais e diferentes áreas do conhecimento, envolvidos por um objetivo comum (SOUSA, 2023).

Segundo Borges, Basso e Rocha Filho (2008) o AEE é complemento à escolarização ou educação escolar, e refere-se ao que é diferente do ensino escolar, para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, como por exemplo, ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras e do Braille). O atendimento educacional especializado não é escolarização plena. Esta só pode ser oferecida pela rede regular de ensino. Alguns alunos necessitam de tal atendimento, mas isso não significa restrição ao mesmo ambiente que os demais educandos.

O atendimento educacional especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o atendimento educacional especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções como é o objetivo da escola (BATISTA, 2006, p.22).

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistida. Ao longo de todo o processo de escolarização, este atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos os quais possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacionais especializados públicos ou conveniados (RAMOS; FARIA, 2011).

Assim como ressalta Sousa (2023) organizar os recursos necessários para o atendimento educacional especializado implica considerar a realização de atividades em que elas reorganizam o que existe, possibilitando construir novos significados, num processo conjunto e recíproco. Um processo de modificação, com foco no aluno permitirá compreender que a aprendizagem deve ser continuamente recomeçada, considerando e estimulando as potencialidades na interação com distintos parceiros.

A aprendizagem é a base da vida, a escola é a chave para o sucesso, portanto, cabe a mesma, proporcionar uma formação organizada, com oportunidades de capacitação para toda a demanda de alunos, respondendo às diferentes necessidades, de maneira acessível. Uma vez que as condições necessárias para a educação inclusiva vão além da equipe de professores qualificados em educação especial, e planejamento de conteúdos individualizados. A igualdade educativa centra-se na mudança não somente na cultura, mas também no aspecto estrutural das escolas (PEREIRA; SOUZA, 2022).

A educação inclusiva é uma realidade desafiadora a cada dia para os sistemas de ensino tradicional, onde não basta ter acesso à escola, é necessário garantir a participação, aprendizagem assim como também o desenvolvimento dos alunos com deficiência enquanto sujeitos em qualquer espaço de formação (SENHORAS; MELO, 2023).

Assim como afirma Pienta (2020) todos os indivíduos têm características próprias, sejam objetivas ou subjetivas, que os constituem como sujeitos de interesses, habilidades e necessidades únicos. À educação inclusiva cabe adotar e implementar ações significativas as quais congreguem e valorizem as demandas de todos.

Em relação ao professor que atua no AEE os autores Milanez e seus colaboradores (2013) ressaltam que suas ações têm um rol de atribuições extenso, que sugere uma atuação dinâmica, entrelaçada com toda a estrutura organizacional da escola. São ações desenvolvidas desde o espaço diretamente associado com proposições de ensino, como a sala de aula e a sala de recursos multifuncionais, a espaços e proposições que, embora atravessem a dinâmica da sala de aula ou da sala de recursos multifuncionais, têm uma natureza mais organizativa do espaço escolar em face da proposta escolar inclusiva.

Costa e Prado (2021) acrescentam que o olhar atento e sensível do professor de AEE no atendimento do aluno com necessidade educacional especial (NEE) e de todos os outros envolvidos no processo (alunos, profissionais da escola e família) poderá fornecer elementos ricos para compreender e pensar caminhos para o seu desenvolvimento.

Ainda, conforme estes mesmos autores, diversas vezes, estar atento a pequenos detalhes sobre os alunos poderá facilitar o aprendizado e o desenvolvimento, além de sensibilizar as demais crianças, despertando o respeito, valorização da diversidade, cooperação e solidariedade, valores fundamentais para a promoção da inclusão e desenvolvimento de todos os alunos e, além disto, ao compreender como o aluno interage e se desenvolve, pode-se estruturar um planejamento individual o qual se adeque as suas necessidades e potencialidades e também pode ser preciso orientar os profissionais e familiares no que se refere ao apoio completo das ações pedagógicas a serem continuadas em casa (COSTA; PRADO, 2021).

De acordo com Mantoan (2008) a inclusão escolar não significa desconsiderar as especificidades e necessidades educacionais de cada aluno, pelo contrário, inclusão significa preservar os direitos dos alunos de frequentar

as escolas comuns e atender às necessidades específicas para que cada aluno alcance seu pleno desenvolvimento e desta forma, a inclusão de alunos nas escolas comuns contempla a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado) de maneira contemplar e o mais importante, em horário distinto daquele estabelecido pelo ensino regular.

2.2 O professor e a criança com TEA: um vínculo importante

É indispensável o estabelecimento de vínculo de confiança entre o professor e a criança com TEA, de forma que ela se sinta à vontade em sala de aula e consiga expressar seus sentimentos e anseios (ANDRADE; SUDBACK; NASCIMENTO, 2023).

Segundo afirma Machado (2024) na escolarização, os alunos autistas necessitam de acompanhamento específico, ofertando atividades adaptadas, com atenção individual e dinâmica para que o mesmo se sinta seguro, sendo autônomo para realizar as mesmas. O professor necessita explicar de maneira mais clara e precisa o conteúdo, preparando o ambiente de estudo quanto seu aprendizado, evitando o máximo de sua ansiedade.

Mota (2024) ressalta que os docentes necessitam compreender, desenvolver e aprimorar conhecimento e técnicas as quais proporcionem a inclusão de discentes com autismo visto que ainda é visível a discriminação e o processo praticado em diversos espaços. As estratégias de atuação do docente em uma classe com alunos autistas devem basear-se tanto em sua formação, como em sua sensibilidade e experiências, para proporcionar a este discente o que lhe é segurando por lei, uma inclusão integral e com qualidade. Em vista disto, tem-se a improrrogável necessidade de incluir na programação das formações iniciais e continuadas destes profissionais mais cursos focados para esta especialidade.

Conforme menciona Machado (2024) deve-se fazer utilização de aplicativos os quais estimulem as crianças a despertarem suas habilidades, seja qual for o nível de autismo apresentado por elas, mas devem estar

inseridas no ambiente educacional, mas precisamente em salas regulares ou em salas especializadas para o atendimento individual ou coletivo dependendo do grau de autismo.

Além do conhecimento específico, a inclusão dos alunos com TEA requer mudanças no ambiente escolar, desde a ação dos professores até a gestão escolar como um todo. A escola deve se ajustar às necessidades de tais alunos, promovendo igualdade de oportunidades e fornecendo os recursos necessários para uma inclusão efetiva (MOTA, 2024).

No contexto escolar, além das práticas pedagógicas e adaptações ambientais, as tecnologias digitais e assistivas são vitais para a inclusão de alunos com TEA e tais tecnologias variam desde dispositivos de comunicação alternativa até softwares educativos adaptativos, facilitando a personalização do ensino. Paralelamente, a formação continuada dos professores é fundamental para assegurar a eficácia de tais intervenções e práticas inclusivas. A formação continuada dos professores é essencial para uma inclusão efetiva. Programas de capacitação os quais abordam as características do TEA, estratégias inclusivas assim como também a gestão comportamental são fundamentais. Muitos educadores não recebem treinamento suficiente para receber os alunos com as necessidades específicas dos alunos com TEA, resultando em práticas inadequadas e exclusão. A solução reside na implementação de programas de formação continuada e capacitação específica sobre TEA (DUQUE et al., 2024).

Ainda conforme estes mesmos autores, nas análises das práticas pedagógicas e tecnológicas específicas para alunos com transtorno do espectro autista, há relevância das estratégias visuais, como pictogramas e agendas visuais os quais auxiliam os alunos a compreender e seguir rotinas diárias. As tecnologias assistivas, tais como os aplicativos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), desempenham um papel crucial na promoção da comunicação e autonomia dos alunos. Ferramentas como a realidade aumentada (RA) também mostram ser eficazes na melhoria das habilidades sociais e na promoção da inclusão (DUQUE et al., 2024).

Já os autores Armenara, Stringhini e Kunkel (2022) afirmam que a comunicação alternativa refere-se ao uso de símbolos, recursos e/ou estratégias para pessoas as quais não conseguem falar e/ou escrever com funcionalidade, mas precisam se comunicar.

Segundo Saraiva (2020) citando os autores Carothers e Taylor (2004) existem algumas técnicas as quais têm cerca eficácia para a aprendizagem de crianças autistas. São técnicas de aprendizagem as quais, se utilizadas de forma adequada podem fazer muita diferença na vida dessas crianças. Uma delas é a denominada modelagem através de gravação de vídeo. Um aluno o qual já adquiriu uma habilidade é gravado executando-a e assim o vídeo pode ser repetido diversas vezes para o aluno que ainda não adquiriu a habilidade em questão e tal técnica pode ser utilizada para ensinar crianças com autismo a fazerem compras no mercado, por exemplo.

Outra técnica, segundo Saraiva (2020) citando Carothers e Taylor (2004) é a rotina de atividades pictográficas. Ilustrações como fotos, desenhos, entre outros, compõem estágios de uma tarefa, para que o aluno siga as instruções e complete a tarefa independentemente. Com essa técnica é possível ensinar como fazer tarefas domésticas, de escritório e lavanderia.

Participação e Orientação de colegas é também uma relevante técnica, Saraiva (2020) citando Carothers e Taylor (2004) . Outras crianças normotípicas são utilizadas como modelos para o ensino de habilidades funcionais na comunidade para alunos com autismo onde foi possível através do uso dessa técnica que crianças com autismo aprendessem pegar livros na biblioteca, comprar itens em um bazar e atravessar a rua (SARAIVA, 2020).

Técnicas como estas, são aplicadas na escola e além de continuar a aplicação de tais técnicas em casa, é interessante a colaboração de parentes ou vizinhos para modelar um comportamento, uma habilidade, uma tarefa, como por exemplo, gravar o irmão de uma criança com autismo mostrando como decidir o que vestir para ir à escola, ou também uma atividade como arrumar a cama, em que todos os passos sejam fotografados assim como também com legenda (SARAIVA, 2020).

Do ponto de vista educacional, o TEA exige adaptações curriculares e práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades desses alunos. É essencial que o atendimento escolar de alunos com TEA seja realizado, de preferência, em classes comuns na rede regular de ensino, com o apoio de um pedagogo especializado. Esse suporte é fundamental para desenvolver no aluno com TEA suas potencialidades e estimular tanto as habilidades de aprendizagem quanto as de funcionamento adaptativo. Adaptar o currículo para incluir alunos com TEA envolve avaliar suas habilidades cognitivas, padrões comportamentais, comunicação e interação social, além do funcionamento adaptativo e familiar (DUQUE et al., 2024).

A escola é um lugar onde crianças com TEA podem encontrar outras crianças, cada uma com suas particularidades, possibilitando a vivência e experiências infantis em grupo, contudo, incluir uma criança com TEA vai além de apenas colocá-la em uma sala regular; é preciso proporcionar a ela aprendizagens significativas, explorando suas potencialidades e ajudando-a a se constituir como um ser que pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, de forma singular (ABREU; ROCHA, 2026).

2.3 A participação da família neste processo

A criança autista apresenta diversas vezes dificuldades dentro da escola pelo fato de não apresentar reações a determinado fato, não é de dar atenção no que o professor diz, não gosta de se socializar com colegas, apresenta birras quando é contrariado e para isto o professor necessita e deve estar preparado para lidar com tais crianças, e neste caso é essencial a parceria da família como fonte de instrução ao professor. Para isso é fundamental que escola e família devam estar interligadas para juntos desenvolverem técnicas de aprendizagem com o propósito de dar segurança ao aluno no ato de suas habilidades, assim ambos estarão contribuindo para o crescimento do aluno lidando uma qualidade de vida melhor (MACHADO, 2024).

Lima (2022) ressalta que a dificuldade de socialização é considerada uma tríade do funcionamento autístico, tendo em vista que ser social é inerente ao ser humano e, com isso, é na socialização que o indivíduo aprende as regras e os costumes da sociedade.

A participação da família é fundamental para a garantia do acesso e permanência na escola, a fim de que as crianças com TEA tenham seus direitos assegurados e sintam que são apoiadas neste processo de inserção social (ANDRADE; SUDBACK; NASCIMENTO, 2023).

Duque et al. (2024) também afirmam que a participação da família no processo educacional é outro aspecto crucial. Muitas vezes, a colaboração entre a escola e a família é limitada pela falta de comunicação ou apoio especializado.

Tratar crianças com TEA ainda tem sido um constante desafio para os pais, familiares e profissionais os quais atuam com eles, por sentir dificuldades de compreender e lidar com as especificidades de cada comportamento (ANDRADE; SUDBACK; NASCIMENTO, 2023).

Neste sentido, conforme ressalta Machado (2024) a escola e toda equipe escolar deve proporcionar sua formação e integração, garantindo assim seus direitos como cidadãos. As escolas devem estar preparadas para atender os alunos da educação especial, atendendo suas peculiaridades, apresentando diversos materiais de apoio com formação aos professores de sala regular, professores de apoio e instrutores no ambiente educacional, assim como também deve estar preparado para com as diversidades encontradas na escola.

Em resumo, segundo Duque et al. (2024) a inclusão escolar de alunos com TEA requer um esforço contínuo de todos os envolvidos: educadores, profissionais especializados, família e formuladores de políticas. Somente com uma abordagem colaborativa e baseada em evidências será possível garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos com TEA, promovendo seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade.

Armenara, Stringhini e Kunkel (2022) ressaltam que o TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento o qual afeta principalmente as áreas da

comunicação, linguagem e interação social. A pessoa com TEA vivencia intensamente as consequências das dificuldades sociais e de aceitação e na ciência, muito se discute se uma pessoa é autista ou se ela tem autismo. Na prática, a maior necessidade de uma pessoa com autismo é o entendimento da sociedade. Independentemente do seu transtorno, ela é uma pessoa dotada de capacidade, limitações, potenciais, impotências, beleza, vaidade, sentimentos, percepções e tudo mais que o humano carrega em sua natureza sendo a única diferença é que a pessoa com TEA se expressa através de um "idioma" um pouco diferente daquele que é comum a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos realizados sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, torna-se evidente que a educação inclusiva não pode ser reduzida a um mero cumprimento de normas legais ou à simples ocupação de uma vaga em sala de aula. O percurso trilhado por este estudo demonstrou que a verdadeira inclusão é um processo dinâmico, contínuo e, acima de tudo, humano, que exige o rompimento com a lógica da homogeneidade para abraçar, de forma plena, a diversidade.

A "teia" da inclusão, conforme discutido ao longo deste artigo, não se sustenta apenas na figura isolada do docente, mas na força da tríade composta pela escola, pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela família. Compreender que esses elos precisam estar fortalecidos e interligados é fundamental. O AEE, longe de ser um serviço periférico, revela-se como o suporte vital que articula recursos, identifica barreiras e transforma a acessibilidade em prática cotidiana. Paralelamente, o vínculo afetivo entre professor e aluno surge não como um extra, mas como a base indispensável para a mediação pedagógica; é através desse olhar atento, empático e acolhedor que o aprendizado deixa de ser uma imposição e se torna uma construção compartilhada, capaz de reduzir a ansiedade e abrir portas para o desenvolvimento integral.

Além do afeto e da articulação institucional, este trabalho reforça a urgência de uma mudança estrutural no cotidiano escolar. A necessidade de formações continuadas que preparem o professor para lidar com a complexidade do espectro autista, utilizando desde tecnologias assistivas e estratégias visuais até práticas lúdicas e diferenciadas, é uma demanda improrrogável. É necessário que a escola se ajuste às particularidades do aluno, e não o contrário, provendo um ambiente onde as tecnologias digitais e o suporte especializado sejam ferramentas para a autonomia e a expressão das potencialidades do estudante.

Importante ainda destacar que, independentemente do diagnóstico ou dos desafios apresentados por cada indivíduo, o aluno com TEA é, antes de tudo, uma pessoa dotada de sentimentos, percepções e um universo singular. O maior desafio e, ao mesmo tempo, a maior conquista de uma sociedade inclusiva, é o exercício da compreensão. Quando a escola, a família e a comunidade conseguem ver para além do comportamento, percebendo a criança em sua inteireza e respeitando o seu "idioma" particular de expressão, a inclusão deixa de ser um desafio apenas pedagógico e se torna uma conquista social.

Espera-se que este artigo contribua para a reflexão de que a inclusão escolar é um convite constante para repensar nossas práticas, nossas crenças e a maneira como nos relacionamos com a alteridade. Que o esforço colaborativo de todos os envolvidos continue sendo o fio condutor dessa teia, garantindo que o direito de aprender, pertencer e se desenvolver seja, de fato, uma realidade para todos os estudantes, sem distinções. A educação inclusiva, quando bem alicerçada no respeito e na colaboração, é a semente de uma sociedade mais justa, consciente e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

ABREU, Dhiego Gualberto de.; ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. **Educação Física e Inclusão escolar**: práticas pedagógicas inclusivas com estudantes autistas. Curitiba, PR: Aurum Editora, 2026.

ANDRADE, Claudete Freitas de.; SUDBACK, Edite Maria.; NASCIMENTO, Lizandra Andrade. **A Inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas vozes dos docentes**. Curitiba, PR: CRV, 2023.

ARMENARA, Valdirene A.; STRINGHINI, Denise.; KUNKEL, Maria Elizete. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** - manual para o professor de ensino superior. São Paulo,SP: Editora Dialética, 2022.

BARBOSA, Andréa Haddad. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: teorias, reflexões e práticas. Ponta Grossa: Aya, 2023.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BORGES, Regina Maria Rabello.; BASSO, Nara Regina de Souza.; ROCHA FILHO, João Bernardes da. **Propostas interativas na educação científica e tecnológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CABRAL, Alderlan Souza. **Educação**: um universo de possibilidades e realizações. Ponta Grossa,PR: Aya, 2022.

CARDOSO, Diana Maria Pereira. **Autismo e Covid 19**: uma experiência singular. 1.ed. Curitiba, PR: Appris, 2021.

COSTA, Valéria Menezes Rodrigues da.; PRADO, Rosana. **Brincadeiras de rua**: estratégia para a inclusão escolar e AEE. Curitiba,PR: CRV, 2021.

DUQUE, Rita de Cássia Soares.; XAVIER, Rosa Maria Lucena.; SILVA, Josimar Soares da.; SOUSA, Terezinha Sirley Ribeiro.; LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira. **Práticas inovadoras na Educação: Letramento e Inclusão no Contexto Digital**. 1.ed. São Paulo,SP: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024.

FUNADA, Renata Picoli Takamori.; SCHLUNZEN, Elisa Tomoe Moriya.; RIOS, Gabriela Alias. **Atendimento Educacional Especializado para crianças com autismo** - usando recursos educacionais digitais. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2025.

GALERY, Augusto. **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

GIOIA, Paula Suzana. **Estudos em análise do comportamento sobre transtorno do espectro autista (TEA)**. Londrina: Eduel, 2019.

LIMA, Pedro Lucas Costa e Lopes de. **Modelo SCERTS: uma prática de inclusão para alunos com transtorno do espectro autista (TEA)**. Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2022.

MACHADO, Eliana Duque de Souza. **O aprendizado da criança autista através do lúdico na sala do AEE na escola estadual prof. Raimundo da Silva Melo Nhamundá -AM/Brasil - 2022**. Ponta Grossa: Editora Aya, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa.; et al. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MOTA, Antonio Eudes. **Docência e autismo:** percalços de uma educação inclusiva concomitante com qualidade. Ponta Grossa: Aya, 2024.

PEREIRA, Angela Márcia Costa.; SOUZA, Valéria dos Santos. **O atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência visual em escolas públicas e centros especializados.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022.

PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva. **Educação e realização:** conectando teoria e prática. Ponta Grossa: Aya, 2024.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva.** 1.ed. Curitiba, PR: IESDE, 2020

RAMOS, Maria Beatriz Jacques.; FARIA, Elaine Turk. **Aprender e ensinar:** diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

SANTORINE, Eduardo. **Conhecendo e aprendendo a lidar com o autismo.** 1.ed. Clube de Autores, 2023.

SANTOS, Rylson Saturnino dos. **Inclusão de estudantes com TEA no ensino regular** - a equoterapia como reabilitação do processamento cognitivo para aprendizagem. Clube de Autores, 2025.

SARAIVA, Waslany Bittencourt. **TEA, inclusão e mediação pedagógica:** um estudo com alunos da educação infantil e do ensino fundamental I nas escolas municipais de Manaus - AM. Belo Horizonte, MG: Editora Dialética, 2020.

SENHORAS, Elói Martins.; MELO, Cléia de Jesus dos Reis de. **Educação Especial & Inclusiva:** Ótica Docente. Boa Vista: Editora IOLE, 2023.

SILVA, Douglas Fernandes da.; FOGGIATO, Augusto Alberto.; TOLEDO NETO, João Lopes.; PARREIRAS, Sibelli Olivieri. **O manual prático para elaboração de trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo,SP: Blucher, 2020.

SOUSA, Alzenir. **Atendimento Educacional Especializado e Estimulação Precoce**: estudo sobre a política paulistana de educação especial. São Paulo, SP: Editora Dialética, 2023.

SOUSA, Paulo Henrique de. **O Livro Negro do Autismo**. Clube de Autores, 2020.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. 1.ed. Rio de Janeiro: *Best Seller*, 2016.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. Rio de Janeiro,RJ: BestSeller, 2013.

