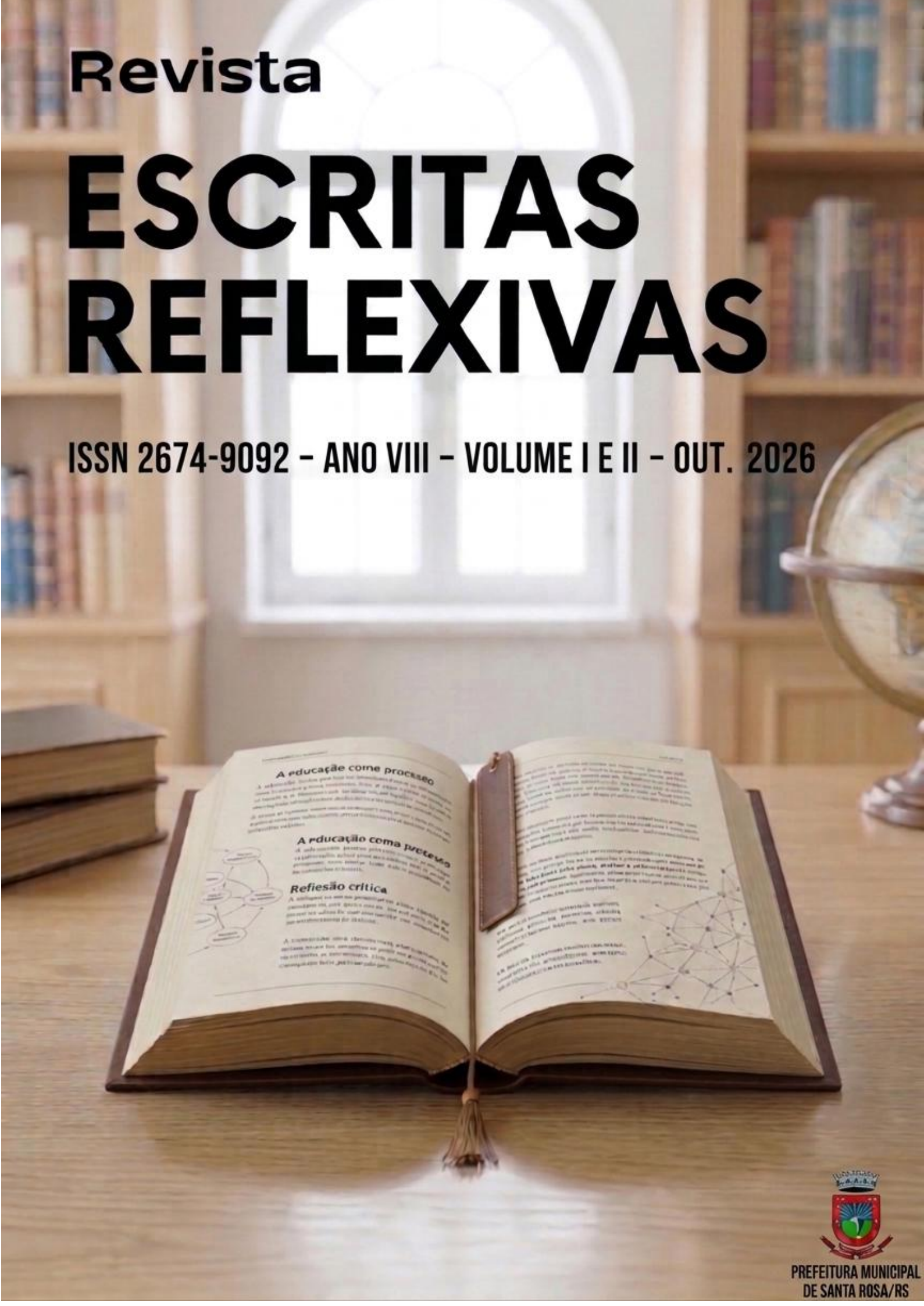
Revista

ESCRITAS REFLEXIVAS

ISSN 2674-9092 – ANO VIII – VOLUME I E II – OUT. 2026



PREFEITURA MUNICIPAL
DE SANTA ROSA/RS

CORPO DE PARECERISTAS
Angela Rohr
Angélica Kaefer
Claudia Maria Christ
Cleonir Aparecida de Moura Mittelstadt
Diana Aparecida Kaefer Schons
Mariel da Silva Haubert
Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter
Rute Aline Rozental
Suzana Ribeiro de Paula

CONSELHO EDITORIAL
Cláudia Signori Basílio da Silva
Cleonir Aparecida de Moura Mittelstadt
Elisandra Fracalossi Justen
Flávia Alana Wink
Gustavo Fernando Wohlenberg
Josyane Cristina Heck
Leila Cristiane Burger
Lires Zimmermann Führ
Patrícia Daiane Loebens DielWiethölter
Rute Aline Rozental

Autor Corporativo:
Prefeitura Municipal de Santa Rosa
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Av. Expedicionário Weber, 2983 - Bairro Cruzeiro - Santa Rosa - RS
Prefeito: Anderson Mantei
Vice-prefeito: Aldemir Ulrich
Secretário da Gestão: Ademir da Rosa
Secretária Municipal de Educação e Cultura: Lires Zimmermann Führ
Diretor de Planejamento Estrutural: Gustavo Fernando Wohlenberg
Diretora do Departamento de Planejamento Pedagógico: Josyane Cristina Heck
Revista Escritas Reflexivas - 13ª Edição
Revista de Pesquisa e Práticas Pedagógicas
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Periodicidade: Anual
e-mail: revista.escritasreflexivas@educacaosr.com.br

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Revista Escritas Reflexivas [recurso eletrônico] / Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. – Santa Rosa, RS: SMEC, 2014-.

Anual.
A partir do a. 5, v. I e II (out. 2023), publicado em formato eletrônico.

ISSN 2674-9092

1. Educação - Periódicos. I. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. II. Título.

CDU 37.01

Bibliotecário responsável: Fabrício Schirmann Leão – CRB 10/2162

APRESENTAÇÃO: Proposta e Compromisso

É com grande satisfação que disponibilizamos esta nova edição da Revista Escritas Reflexivas, periódico de veiculação anual mantido pela Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa.

Criada originalmente pelo Decreto Municipal nº 239, de 21 de dezembro de 2012, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a revista consolida-se como uma iniciativa sem fins lucrativos voltada à disseminação de experiências pedagógicas — tanto disciplinares quanto interdisciplinares — que integram o currículo das nossas escolas. A partir de 2024, a publicação passou a ser respaldada pelo Decreto nº 75, de 24 de maio de 2024 (que revogou o Decreto nº 105, de 10 de junho de 2014).

A atuação do periódico orienta-se pelos seguintes propósitos institucionais:

I. Difundir estudos, investigações e vivências pedagógicas elaboradas nas mais variadas áreas do saber por servidores efetivos e designados atuantes nas unidades escolares ou na própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura (ou órgãos sucessores);

II. Veicular, com periodicidade anual, uma edição idealizada, estruturada e editada de forma autônoma por educadores municipais;

III. Manter um fórum contínuo para debate e compartilhamento de produções acadêmico-práticas alinhadas ao escopo editorial do periódico;

IV. Fomentar a aproximação e a troca entre professores, estudantes e a comunidade escolar de Santa Rosa, estimulando o surgimento de grupos de estudo e frentes de pesquisa;

V. Qualificar a interlocução e o debate profissional no contexto da rede municipal;

VI. Consolidar-se como ambiente de elaboração, sistematização e difusão de saberes na área da Educação;

VII. Promover pontes e diálogos produtivos entre a educação formal e as práticas educativas não formais.

Com muito orgulho, chegamos à décima terceira edição da Revista Escritas Reflexivas — sendo este o quarto volume disponibilizado exclusivamente em formato digital/eletrônico. Essa conquista reflete a dedicação contínua dos educadores da Rede Municipal de Santa Rosa e a colaboração essencial do Corpo de Pareceristas.

Nesta edição, reunimos relatos de experiência, artigos e resenhas que contemplam diferentes etapas e áreas da Educação Básica, como Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais, Educação Especial, Gestão Escolar, Ciências, Matemática, Música, Educação Física, Educação Alimentar, Inteligência Emocional, bullying, Pensamento Educacional e Metodologias Ativas. As produções reafirmam o compromisso da Rede Municipal com a reflexão, a pesquisa, a valorização dos educadores e a socialização de saberes. Agradecemos a todos os autores, pareceristas e colaboradores que tornam esta publicação possível e desejamos uma excelente leitura!

Comissão Editorial

AUTORES

Adriana Crestani Zwan
Adriana Erhart
Adriane Zielke Pedrolo
Ana Cláudia Pires de Oliveira Bueno
Ana Lina Cherobini Kroth
Ana Marli Bulegon
Ana Regina da Rosa Soares Klein
Andressa Perius
Ângela Denise Riske Müller
Angela Rohr
Angélica Kaefer
Bianca Zielke Pedrolo
Camila Kunzler Machado Lopes
Cátia Adriane Schubert Rodrigues
Clarice Teresa da Silva Tomaz
Cláudia Berving Lemos
Cristiane Leusin
Daniele Limberger
Diana Aparecida Kaefer Schons
Dione de Brum Nascimento Kowalski
Elisandra Rodrigues Golin
Elisiane Ramos Theobald
Flávio da Costa Girardon
Francisléia Cristina Motta Bloger Berwing
Gabriel Busnello Becker
Gioseli Zorzan
Graciele Raquel Czysca
Gracir da Silva Brum
Guilherme Lenz
Jaqueline Graciela Schneider Goulart
Jaqueline Pretto Baú
João Pedro do Padro Alebrant
Julhane Alice Thomas Schulz
Juliana Bortoluzzi Turra
Kauanny Zalamanena Braga
Letícia Lauermann Krewer
Lucieli da Silva Rodrigues
Madalena Martins Pereira Gewehr
Marcelo Jandrey Hahn
Márcia Johne Vogel
Márcia Regina Haeberlin Souza
Márcia Roseli Becker
Marciane de Campos Franck

Marilene Nunces Tavares
Maritê de Oliveira
Neusa Bess Siebert
Paula Maria Zabalotski
Queila Dhein dos Santos
Raquel Basso Aquino Ziesmann
Ritieli Lippert
Rosemare Wammes Redel Lacerda
Rosimere da Graça Bloger
Rosimeri Dudar Girsch
Rúbia Pereira
Silvana Andréia Giese Trindade
Silvana Ferreira Menin
Simone Goulart Pinheiro
Simone Wisniewski
Stefani Smaniotto
Tamires Regina Diel
Thalita Julie Trentin
Ticiane da Silva de Siqueira
Vanessa Franciele de Assis Ribeiro
Vera Lúcia de Siqueira
Veronice de Souza
Vivian Regina Elsching

SUMÁRIO

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM SCRATCH E ATIVIDADES DESPLUGADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS NOÇÕES MATEMÁTICAS INICIAIS 10
Ana Cláudia Pires de Oliveira Bueno, Julhane Alice Thomas Schulz

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO PROLEEI PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 21
Arcelita Koscheck; Irene Marques Gonçalves

RESSIGNIFICANDO O ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM O MODELO SPORT EDUCATION NO HANDEBOL 32
Simone Goulart Pinheiro

RÁDIO A VOZ DO CORAÇÃO: A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR..... 37
Adriana Erhart, Madalena Martins Pereira Gewehr, Rosemare Wammes Redel Lacerda, Silvana Andréia Giese Trindade

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: desafios para novas aprendizagens.. 42
Gracir da Silva Brum, Márcia Johne Vogel, Simone Wisniewski, Stefani Smaniotto

JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA..... 51
Elisandra Rodrigues Golin

CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MOVIMENTO NA INFÂNCIA: Contribuições de Atividades Lúdicas Na Educação para o Trânsito..... 61
Diana Aparecida Kaefer Schons, Ana Marli Bulegon

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR..... 72
Ana Regina da Rosa Soares Klein, Thalita Juliê Trentin, Paula Maria Zabalotski, Marilene Nunes Tavares

ENTRE O CUIDADO E O PENSAMENTO: TRAMAS E REFLEXÕES NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA..... 77
Cristiane Leusin

DEMONSTRANDO A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR PARA ALUNOS DO 7° ANO POR MEIO DA EXPERIMENTAÇÃO..... 86
Guilherme Lenz,Tamires Regina Diel

O PAPEL DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL FRENTE AO DESAFIO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR DO EDUCANDO 93
Juliana Bortoluzzi Turra, Maritê de Oliveira

ALFABETIZA TCHÊ: uma proposta de formação em rede - potencialidades e fragilidades 100
Ângela Denise Riske Müller, Gioseli Zorzan

A NEUROARQUITETURA DO COTIDIANO: o brincar heurístico como propulsor do desenvolvimento neurocognitivo na infância 110
Queila Dhein dos Santos

QUANDO O TALENTO PASSA DESPERCEBIDO: Reflexões sobre o reconhecimento das altas habilidades/superdotação na escola 120
Ana Lina Cherobini Kroth, Ticiane da Silva de Siqueira

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo/SP. 1ª Ed. Editora Contexto. 2020. 128
João Pedro do Prado Alebrandt

AUDIÊNCIA COM A BRIGADA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA A PROMOÇÃO DA RESPONSABILIDADE E PREVENÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR 130
Jaqueline Graciela Schneider Goulart, Jaqueline Pretto Baú, Cláudia Bervig Lemos, Cátia Adriane Schubert Rodrigues

O PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAUL HARRIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA 135
Angela Rohr, Letícia Lauermann Krewer, Kauanny Zalamena Braga, Gabriel Busnello Becker

DESMURGET, Michel. Os perigos das telas para as nossas crianças: A fábrica de cretinos digitais. São Paulo/SP. 1ª Ed. Vestígio Editora.2024. 140
Flávio da Costa Girardon

CORPO QUE ACOLHE: Postura e Gestualidade do Profissional da Educação Infantil 142
Camila Kunzler Machado Lopes, Daniele Limberger

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL 153
Graciele Raquel Czycza Krebs, Lucieli da Silva Rodrigues

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Contribuições para o desenvolvimento socioemocional das crianças 165
Marcelo Jandrey Hahn, Rosimeri Dudar Girsch

REFLETINDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE AÇÃO MIDIÁTICO NA REDE PÚBLICA.....175
Dione de Brum Nascimento Kowalski, Vivian Regina Elschig

PROJETO INTERDISCIPLINAR COPA DO MUNDO GIORDANI/PAUL HARRIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 181
Angélica Kaefer, Silvana Ferreira Menin, Márcia Roseli Becker, Neusa Bess Siebert

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA.....186
Veronice de Souza

PROJETO MINI ESTUFA COM IRRIGAÇÃO SUSTENTÁVEL.....195
Rosimere da Graça Bogler, Francisléia Cristina Motta Bogler Berwing

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.....200
Vanessa Franciele de Assis Ribeiro

ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS: contribuições do ensino fônico para aprendizagem da leitura e escrita 202
Andressa Perius, Marcia Regina Haeberlin Souza, Vera Lúcia de Siqueira

INCLUSÃO E PERTENCIMENTO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES AUTISTAS DURANTE A SEMANA DE CONSCIENTIZAÇÃO DO AUTISMO.....214
Raquel Basso Aquino Ziesmann

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Capítulo 10: Descentralização, poderes e desigualdade. São Paulo: Boitempo, 2019. 220
Marciane de Campos Franck

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTE NA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 222
Clarice Teresa da Silva Tomaz

RADIOACTIVE! BULLYING IS TOXIC!.....234
Rúbia Pereira, Pablo Augusto Inácio Almeida

DOMÍNIO DO ESQUEMA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....239
Adriane Zielke Pedrolo, Adriana Crestani Zwan, Bianca Zielke Pedrolo, Ritieli Lippert

FONSECA, Edi. Interações: com olhos de ler. São Paulo: Blucher, 2013. 244
Elisiane Ramos Theobald

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM SCRATCH E ATIVIDADES DESPLUGADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS NOÇÕES MATEMÁTICAS INICIAIS

Ana Cláudia Pires de Oliveira Bueno[1]
Julhane Alice Thomas Schulz[2]

RESUMO

Neste artigo, relatamos uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças do Maternal 1 da Educação Infantil, com o objetivo de promover a construção das primeiras noções matemáticas e estimular habilidades relacionadas ao Pensamento Computacional. Fundamentamos nossa proposta nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da BNCC da Computação e nas contribuições de Papert (2008), Lorenzato (2011) e Navarro, Sousa e Rolkouski (2024), articulando recursos digitais e atividades desplugadas em um contexto lúdico e significativo para as crianças. Organizamos a experiência em dois momentos complementares. No primeiro, desenvolvemos um objeto de aprendizagem na plataforma Scratch, planejado especificamente para a faixa etária atendida, utilizando quantidades de um a três elementos e atividades de associação entre conjuntos de cenouras e seus respectivos numerais. No segundo momento, exploramos a mesma lógica por meio de atividades desplugadas, utilizando imagens impressas e materiais concretos que possibilitaram a contagem, a comparação e a correspondência entre quantidades e números. Durante a realização das propostas, observamos elevado interesse e participação das crianças, mesmo entre aquelas que ainda não reconheciam os numerais de forma convencional. As atividades favoreceram a contagem oral, a observação de padrões, a tomada de decisões, a resolução de problemas simples e a interação entre os pares. Os resultados evidenciaram que a integração entre experiências digitais e concretas contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao Pensamento Computacional e para a construção de conhecimentos matemáticos iniciais. Nesse contexto, concluímos que propostas pedagógicas que associam tecnologias digitais, ludicidade e exploração prática constituem estratégias relevantes para promover aprendizagens significativas na Educação Infantil, estimulando a participação ativa das crianças e ampliando as possibilidades de construção do conhecimento de forma contextualizada e significativa.

Palavras-chave: educação Infantil; pensamento computacional; scratch; matemática; aprendizagem lúdica; computação desplugada.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas e sociais ocorridas nas últimas décadas têm impulsionado discussões acerca das competências necessárias para a formação dos sujeitos no século XXI. Nesse cenário, o Pensamento Computacional tem ganhado destaque no campo educacional por contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de problemas, ao raciocínio lógico, à criatividade, à tomada de decisões e à construção de estratégias. Embora frequentemente associado à programação de computadores, o Pensamento

[1] Especialista em Metodologias para o Ensino da Matemática e Docência no Ensino Superior pela Uniasselvi e em Educação Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta interdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. E-mail: ana.bueno@educacaosr.com.br
[2] Doutora em Modelagem Computacional na área de Matemática Aplicada e Computação Científica pela UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009). E-mail: julhane.schulz@iffarroupilha.edu.br

Computacional compreende um conjunto de processos cognitivos que podem ser desenvolvidos em diferentes contextos de aprendizagem e em distintas etapas da educação.

Segundo Navarro, Sousa e Rolkouski (2024), o Pensamento Computacional não se limita ao uso de computadores ou linguagens de programação, mas constitui uma forma de organizar o pensamento para compreender situações, estabelecer relações, elaborar estratégias e resolver problemas. Os autores destacam que o desenvolvimento desse pensamento pode contribuir significativamente para a aprendizagem matemática, especialmente na construção de conceitos e na organização de procedimentos para a resolução de desafios. Complementando essa perspectiva, a BNCC da Computação (Brasil, 2022) destaca que o Pensamento Computacional pode ser trabalhado desde os primeiros anos da Educação Básica, inclusive por meio de atividades desplugadas, jogos, desafios e experiências que promovam a construção do raciocínio lógico.

Paralelamente, a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das primeiras noções matemáticas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que as crianças devem vivenciar experiências que favoreçam a exploração de quantidades, relações, medidas, comparações e classificações, permitindo a construção gradual do pensamento matemático. Nesse contexto, atividades que envolvem contagem, reconhecimento de numerais e correspondência entre quantidade e representação simbólica assumem papel fundamental no processo de aprendizagem.

Considerando essas premissas, desenvolvemos uma proposta pedagógica com crianças do Maternal 1, articulando conceitos matemáticos relacionados à contagem e ao reconhecimento dos numerais com elementos do Pensamento Computacional. Nossa experiência integrou uma atividade digital elaborada na plataforma Scratch e uma atividade desplugada realizada com imagens e materiais concretos, possibilitando que as crianças explorassem os mesmos desafios em diferentes contextos de aprendizagem. A utilização do Scratch justifica-se por seu potencial pedagógico enquanto ambiente visual de programação, capaz de promover interatividade, exploração e participação ativa dos estudantes, mesmo em experiências mediadas pelo professor.

Nossa proposta teve como objetivo favorecer a construção das noções numéricas iniciais, estimular o reconhecimento dos numerais e desenvolver habilidades associadas ao Pensamento Computacional, tais como observação, reconhecimento de padrões, tomada de decisões e resolução de problemas. Além disso, buscamos investigar como a integração entre

atividades digitais e desplugadas pode contribuir para a promoção de aprendizagens significativas na Educação Infantil, respeitando as características, interesses e necessidades das crianças dessa faixa etária.

Diante desse contexto, apresentamos neste artigo o relato da experiência desenvolvida, discutindo os fundamentos teóricos que a sustentam, a metodologia adotada e os resultados observados durante a realização das atividades, evidenciando as potencialidades do Pensamento Computacional como ferramenta de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens matemáticas na Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES MATEMÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil desempenha papel fundamental na construção das primeiras noções matemáticas. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as crianças devem ser incentivadas a explorar quantidades, relações, medidas, classificações e comparações por meio de experiências significativas inseridas em contextos lúdicos e interativos.

Entre os objetivos dessa etapa está o desenvolvimento gradual da compreensão dos números e das relações entre quantidade e representação simbólica. Tais aprendizagens não ocorrem de forma mecânica, mas por meio de situações que permitam às crianças observar, comparar, manipular objetos e construir estratégias próprias para resolver desafios.

Segundo Lorenzato (2011), a aprendizagem matemática na infância deve partir da exploração concreta e da interação com materiais que possibilitem a construção de significados. O autor destaca que a criança aprende Matemática quando estabelece relações entre suas experiências e os conceitos que está construindo, tornando indispensável a utilização de recursos que favoreçam a observação, a manipulação e a experimentação.

Nesse contexto, atividades que envolvem contagem, comparação de quantidades e associação entre conjuntos e numerais contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento matemático. Ao observar diferentes quantidades de objetos, contar elementos e relacioná-los aos respectivos numerais, as crianças iniciam a construção de conceitos que servirão de base para aprendizagens matemáticas futuras.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Pensamento Computacional tem se consolidado como uma importante abordagem educacional para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de problemas, à organização do pensamento e à construção de estratégias. Embora frequentemente associado à programação de computadores, seu conceito vai além do uso de tecnologias digitais, envolvendo formas de compreender situações, identificar relações, elaborar procedimentos e construir soluções para diferentes desafios.

Segundo Navarro, Sousa e Rolkouski (2024), o Pensamento Computacional deve ser compreendido como uma forma de organizar o pensamento para resolver problemas, estabelecer conexões e desenvolver estratégias. Os autores destacam que esse processo pode ser trabalhado em diferentes áreas do conhecimento, especialmente na Matemática, favorecendo a construção de conceitos e a sistematização do raciocínio.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento dessas habilidades ocorre por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vivenciadas pelas crianças. A BNCC da Computação (BRASIL, 2022) reconhece que o Pensamento Computacional pode ser desenvolvido desde os primeiros anos da Educação Básica por meio de atividades adequadas à faixa etária, incluindo jogos, desafios, sequências de ações e propostas desplugadas que estimulem a observação, a comparação e a resolução de problemas.

Dessa forma, trabalhar o Pensamento Computacional na Educação Infantil não significa ensinar programação formal às crianças, mas criar oportunidades para que elas desenvolvam habilidades cognitivas fundamentais, como identificar padrões, estabelecer relações, tomar decisões e construir estratégias para solucionar desafios presentes em seu cotidiano.

O CONSTRUCIONISMO E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM

As contribuições de Seymour Papert constituem uma importante referência para compreender o potencial das tecnologias digitais nos processos educativos. Baseado nos estudos de Piaget, Papert desenvolveu a abordagem construcionista, segundo a qual a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o sujeito participa ativamente da construção do conhecimento.

Para Papert (2008), as tecnologias podem favorecer ambientes de aprendizagem nos quais as crianças exploram, experimentam, criam hipóteses e constroem soluções para problemas. Nessa perspectiva, o computador deixa de ser apenas uma ferramenta de transmissão de

informações e passa a atuar como um recurso que possibilita a investigação, a descoberta e a participação ativa dos estudantes.

O Scratch, utilizado na presente experiência, está alinhado aos princípios construcionistas por permitir a criação de ambientes interativos que favorecem a exploração, a experimentação e a construção de significados. Mesmo quando utilizado em atividades mediadas pelo professor, o recurso possibilita que as crianças observem resultados, façam escolhas e participem ativamente dos processos de aprendizagem.

Além disso, Papert destaca a importância de propostas que despertem o interesse e a curiosidade das crianças, elementos fundamentais para a construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, a utilização de personagens, imagens coloridas e desafios lúdicos contribui para tornar a experiência mais envolvente e adequada à Educação Infantil.

INTEGRAÇÃO ENTRE PENSAMENTO COMPUTACIONAL E MATEMÁTICA

A aproximação entre Matemática e Pensamento Computacional tem sido apontada como uma possibilidade de enriquecer as experiências de aprendizagem desde os primeiros anos da escolarização. Navarro, Sousa e Rolkouski (2024) destacam que ambos os campos compartilham processos relacionados à resolução de problemas, à identificação de padrões, à organização de estratégias e à construção de procedimentos.

Na Educação Infantil, essa integração pode ocorrer por meio de atividades simples e contextualizadas, como a contagem de objetos, a classificação de elementos e a resolução de pequenos desafios. Nessas situações, as crianças mobilizam habilidades matemáticas e computacionais simultaneamente, desenvolvendo formas de pensar que favorecem a compreensão do mundo ao seu redor.

A BNCC (BRASIL, 2018) e a BNCC da Computação (BRASIL, 2022) reforçam a importância de propostas pedagógicas que promovam experiências investigativas, interativas e significativas. Nesse sentido, a combinação entre atividades digitais e desplugadas constitui uma estratégia capaz de ampliar as oportunidades de aprendizagem, favorecendo tanto a construção de conceitos matemáticos quanto o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao Pensamento Computacional.

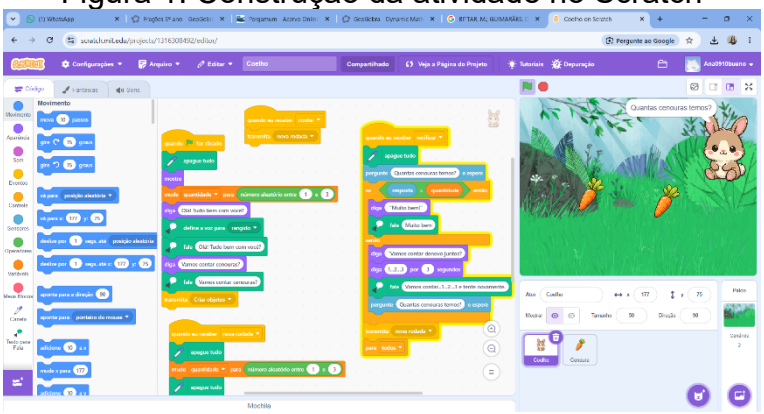
Assim, ao articular contagem, reconhecimento de numerais, observação de padrões e resolução de desafios, a experiência relatada neste trabalho busca demonstrar como o Pensamento Computacional pode contribuir para o desenvolvimento das primeiras aprendizagens matemáticas de forma lúdica, significativa e adequada às especificidades da Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Para atender às características e necessidades das crianças do Maternal 1, planejamos cuidadosamente o objeto de aprendizagem desenvolvido no Scratch, com foco na simplicidade, na ludicidade e na interação visual. Considerando que a maioria das crianças ainda se encontra em processo inicial de construção das noções numéricas, optamos por trabalhar com quantidades de um a três elementos, possibilitando desafios adequados ao nível de desenvolvimento da turma.

Organizamos a proposta em dois momentos complementares, buscando integrar recursos digitais e atividades concretas de forma a proporcionar experiências significativas relacionadas à contagem, ao reconhecimento de quantidades e ao desenvolvimento de habilidades associadas ao Pensamento Computacional.

Figura 1: Construção da atividade no Scratch



Fonte: Dados da prática (2026).

A escolha das cenouras como elemento principal da atividade ocorreu por serem figuras de fácil identificação pelas crianças e por permitirem uma representação visual clara das quantidades apresentadas. O ambiente foi construído com cores vibrantes, personagens amigáveis e poucos elementos visuais simultâneos, evitando excessos de informação que pudessem dificultar a atenção e a compreensão da proposta.

O funcionamento da atividade consistia na apresentação de uma quantidade aleatória de cenouras, variando de um a três elementos. Após observar a tela, as crianças eram convidadas a realizar a contagem oral das cenouras e, posteriormente, selecionar o numeral correspondente entre os botões disponíveis. A limitação da contagem até três foi definida intencionalmente, respeitando o desenvolvimento cognitivo da faixa etária e favorecendo experiências de sucesso durante a interação.

Figura 2: Desenvolvimento da atividade



Fonte: Dados da prática (2026).

Além do conteúdo matemático, planejamos a estrutura do objeto de aprendizagem para estimular habilidades relacionadas ao Pensamento Computacional. Ao observar as imagens, contar os elementos e escolher uma resposta, as crianças realizavam pequenas etapas de resolução de problemas, organizando informações, estabelecendo relações entre quantidade e numeral e tomando decisões diante do desafio proposto.

Outro aspecto que consideramos durante a elaboração da atividade foi a necessidade de mediação docente. Por esse motivo, concebemos o objeto de aprendizagem como uma ferramenta de apoio às interações pedagógicas, permitindo que conduzíssemos a contagem coletiva, incentivássemos a participação das crianças e promovêssemos momentos de diálogo sobre as estratégias utilizadas para chegar às respostas.

Dessa forma, utilizamos o Scratch não apenas como recurso tecnológico, mas como um ambiente de aprendizagem capaz de integrar ludicidade, interação e construção de conhecimentos matemáticos iniciais, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e favorecendo experiências significativas para as crianças do Maternal 1.

No primeiro momento, elaboramos um objeto de aprendizagem na plataforma Scratch, estruturado a partir de uma atividade lúdica envolvendo cenouras e numerais. Na tela, apresentamos diferentes quantidades de cenouras, e convidamos as crianças a observar, contar e

identificar o numeral correspondente entre as opções disponíveis. A interação ocorria por meio de botões clicáveis, permitindo que as crianças participassem ativamente da atividade e observassem o resultado de suas escolhas.

Considerando a faixa etária atendida, o foco da proposta não esteve na memorização ou no reconhecimento formal dos numerais, mas na construção de experiências que favorecessem a observação, a comparação, a contagem oral e a associação entre quantidade e representação numérica. Embora a maioria das crianças ainda não reconhecesse os numerais de forma convencional, demonstrou grande interesse pela atividade, participando com entusiasmo, curiosidade e envolvimento durante todo o processo.

Nossa mediação foi fundamental para a realização da proposta. Durante a atividade, incentivamos as crianças a contar oralmente os elementos apresentados na tela, apontar as cenouras uma a uma e compartilhar suas hipóteses com os colegas. Em diversos momentos, observamos que elas buscavam confirmar suas respostas por meio da contagem coletiva, fortalecendo os processos de interação e construção conjunta do conhecimento.

O ambiente digital contribuiu significativamente para o engajamento da turma. As imagens coloridas, a dinâmica interativa e o caráter lúdico do desafio despertaram a atenção das crianças, que demonstraram satisfação ao participar das atividades e interesse em repetir as experiências. Mesmo aquelas que apresentavam dificuldades na identificação dos numerais mantiveram-se motivadas, participando das discussões e acompanhando as estratégias utilizadas pelos colegas.

Em um segundo momento, retomamos a proposta por meio de uma atividade desplugada, realizada sem o uso de computadores ou dispositivos digitais, utilizando materiais concretos para explorar conceitos do Pensamento Computacional, com o apoio de imagens impressas contendo diferentes quantidades de cenouras e cartões com numerais. As crianças deveriam observar as figuras, realizar a contagem dos elementos e relacionar cada conjunto ao número correspondente. Essa etapa permitiu explorar os mesmos conceitos trabalhados anteriormente no ambiente digital, porém utilizando materiais concretos e manipuláveis, favorecendo diferentes formas de aprendizagem.

A atividade desplugada mostrou-se particularmente relevante por possibilitar maior interação física com os materiais e ampliar as oportunidades de exploração. Durante sua

realização, observamos as crianças apontando os elementos, verbalizando a sequência numérica, comparando respostas e demonstrando satisfação ao concluir os desafios propostos. A retomada da mesma lógica utilizada no Scratch favoreceu a consolidação das aprendizagens e permitiu que as crianças estabelecessem relações entre diferentes formas de representação de um mesmo conceito.

Embora a maioria das crianças ainda não reconhecesse os numerais de forma convencional, demonstraram entusiasmo diante dos desafios propostos, solicitando a repetição da atividade e participando ativamente das contagens coletivas.

Ao longo das atividades, observamos diversas manifestações relacionadas ao desenvolvimento do Pensamento Computacional. As crianças utilizaram estratégias de decomposição ao contar os elementos individualmente para chegar ao total; reconheceram padrões ao identificar a relação entre quantidade e numeral; realizaram abstrações ao compreender que diferentes conjuntos poderiam representar o mesmo número; e seguiram sequências de ações organizadas para solucionar os desafios propostos. Embora essas habilidades tenham sido desenvolvidas de forma intuitiva e adequada à faixa etária, constituem importantes fundamentos para aprendizagens futuras.

Além dos aspectos relacionados ao Pensamento Computacional e à Matemática, percebemos que a proposta favoreceu o desenvolvimento da linguagem oral, da atenção, da coordenação motora, da socialização e da autonomia. Incentivamos constantemente as crianças a comunicar suas ideias, ouvir os colegas, esperar sua vez de participar e construir respostas coletivamente, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral previsto na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa experiência evidenciou que o Pensamento Computacional pode ser trabalhado de forma significativa na Educação Infantil por meio de propostas lúdicas, contextualizadas e adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças. A integração entre atividades digitais realizadas no Scratch e experiências desplugadas possibilitou a exploração de conceitos matemáticos iniciais de maneira envolvente, respeitando as características próprias da infância e valorizando a aprendizagem por meio da interação e da brincadeira.

Embora a maioria das crianças ainda estivesse em processo de reconhecimento dos numerais, observamos elevado interesse e participação durante todas as etapas da proposta. O entusiasmo demonstrado diante dos desafios apresentados evidencia que a aprendizagem na Educação Infantil não se restringe ao domínio imediato de conteúdos formais, mas envolve a construção gradual de conhecimentos por meio de experiências significativas e prazerosas.

As atividades possibilitaram que as crianças observassem, comparassem, contassem, formulassem hipóteses, tomassem decisões e buscassem estratégias para resolver os desafios propostos. Essas ações mobilizam competências fundamentais para o desenvolvimento do Pensamento Matemático e do Pensamento Computacional, contribuindo para a formação de habilidades que serão ampliadas ao longo da trajetória escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à complementaridade entre os recursos digitais e as atividades concretas. Enquanto o Scratch favoreceu a interação, o engajamento e a exploração de elementos visuais dinâmicos, a atividade desplugada permitiu a manipulação de materiais e a vivência direta dos conceitos trabalhados. A combinação dessas abordagens ampliou as possibilidades de aprendizagem e favoreceu a participação de todas as crianças, independentemente de seus conhecimentos prévios.

Por fim, os resultados obtidos reforçam nossa compreensão sobre a importância da inserção de experiências relacionadas ao Pensamento Computacional desde a Educação Infantil, não como um ensino técnico de programação, mas como uma oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e matemáticas por meio de situações desafiadoras e significativas. Nossa experiência demonstrou que, quando planejadas de forma intencional e mediadas adequadamente, atividades digitais e desplugadas podem contribuir para a construção de aprendizagens relevantes e para o protagonismo infantil nos processos educativos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Complemento à BNCC: Computação para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2022.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2011.

NAVARRO, Eloisa Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo de; ROLKOUSKI, Emerson. O movimento lógico-histórico do conceito de pensamento computacional. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 8, p. 1-21, 2024. DOI: 10.14393/OBv8.e2024-32. https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/72608 . Acesso em: 02 jun. 2026.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO PROLEEI PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Arcelita Koscheck[1]

Irene Marques Gonçalves[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), destacando as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto da Educação Infantil e suas contribuições para a formação continuada de professores. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, realizado a partir da análise de documentos normativos, materiais orientadores do ProLEEI e produções acadêmicas relacionadas à leitura, à escrita e à formação docente na Educação Infantil. A análise buscou identificar os princípios que fundamentam o programa, as concepções de criança, leitura e escrita presentes em suas propostas e as contribuições da formação continuada para a organização das práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que o ProLEEI amplia a compreensão dos professores sobre a inserção das crianças na cultura escrita, promovendo a construção de práticas que valorizam experiências significativas de leitura e escrita em situações cotidianas, como por exemplo: nas brincadeiras, nas interações, nas explorações e no contato com diferentes gêneros e portadores textuais. Observou-se, ainda, que a formação continuada contribui para ressignificar concepções e práticas docentes, fortalecendo o olhar sobre a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos, estabelecer relações e atribuir significados às suas experiências. Conclui-se que o ProLEEI fortalece a formação continuada dos professores e contribui para a construção de práticas pedagógicas que garantem às crianças o direito de participar da cultura escrita e de vivenciar múltiplas formas de expressão, respeitando as especificidades da infância e os contextos sociais e culturais em que estão inseridas.

Palavras-chave: educação Infantil; ProLEEI; cultura escrita; formação docente; leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de experiências significativas e da garantia de seus direitos. Nesse contexto, as práticas de leitura e escrita assumem papel relevante por possibilitarem o contato com diferentes linguagens e com as práticas sociais da cultura escrita, sem antecipar os processos formais de alfabetização.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as interações e as brincadeiras são eixos norteadores das práticas pedagógicas, articuladas aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos favorecem experiências

[1] Mestre em Educação pela Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI).Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUÍ).E-mail: arcelita.koscheck@educacaosr.com.br

[2] Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Infantil (FAVENI). E-mail: irene.goncalves@educacaosr.com.br

significativas com a linguagem oral e escrita, permitindo que as crianças compartilhem saberes, explorem livros e diferentes portadores textuais, expressem ideias e construam significados.

A leitura e a escrita, compreendidas como práticas sociais e culturais, devem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil por meio de ambientes e propostas que estimulem a curiosidade, a imaginação e a participação das crianças. Nesse processo, o professor atua como mediador, organizando situações de aprendizagem que valorizem a exploração, o diálogo e as múltiplas linguagens. O Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) destaca-se como uma importante política de formação continuada, contribuindo para a reflexão e qualificação das práticas docentes relacionadas à leitura, à escrita e à cultura escrita na infância.

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do ProLEEI para a formação docente e para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, considerando os direitos de aprendizagem previstos na BNCC. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise dos cadernos formativos, documentos normativos e produções científicas. Conforme Gil (2022), a principal diferença entre as modalidades reside na natureza das fontes, em que a pesquisa bibliográfica se ampara em materiais já elaborados por outros autores, enquanto a documental recorre a órgãos oficiais e documentos primários que ainda não receberam tratamento analítico.

O artigo organiza-se em três momentos: inicialmente, apresenta uma reflexão sobre o ProLEEI e sua contribuição para a formação dos docentes da Educação Infantil; posteriormente, discute a importância das práticas de leitura e escrita nesse contexto, em articulação com os princípios e direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC, e por fim apresenta uma análise em relação a implementação e os desafios do ProLEEI, seguido das considerações finais e referências.

O PROGRAMA DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PROLEEI): CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Entre as políticas públicas direcionadas à qualificação docente, o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) objetiva promover a formação continuada de profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica. A sua principal meta é fortalecer as ações pedagógicas relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade, considerando as

especificidades da infância e o direito das crianças de vivenciarem interações significativas com a cultura escrita desde os primeiros anos de vida.

As ações formativas propostas pelo programa propiciam momentos de estudo, reflexão e diálogo, possibilitando a ampliação dos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o desenvolvimento da linguagem na infância. Dessa forma, o ProLEEI contribui para que os professores compreendam essas linguagens como práticas sociais e culturais. Sob essa ótica, tais dinâmicas devem integrar o quotidiano infantil por meio de brincadeiras, narrativas, contação de histórias, exploração de livros e contacto com diferentes géneros textuais.

Uma das principais contribuições desse processo é a ressignificação da práxis. O programa incentiva os educadores a refletirem sobre as suas conceções de infância, aprendizagem e linguagem, promovendo a construção de propostas que respeitem o protagonismo infantil e valorizem as vivências dos alunos. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, organizando ambientes ricos em oportunidades de exploração, investigação e interação com o mundo letrado.

O PRoLEEI está alinhado a uma conceção de docência pautada no diálogo, na escuta e no compromisso ético com as infâncias. Trata-se de “reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo” (CORSINO *et al.*, 2016, p. 19). Assim, a formação continuada qualifica a docência ao promover a reflexão crítica e a estruturação de ambientes que ampliam as vivências com a cultura letrada. Alinhado a isso, o programa reafirma que a Educação Infantil não visa à alfabetização precoce, mas sim à inserção das crianças em contextos significativos. Logo, orienta os professores no desenvolvimento de práticas que estimulam o interesse pela linguagem de forma prazerosa, contextualizada e socialmente referenciada.

Diante disso, a criança é reconhecida como um sujeito capaz de produzir conhecimentos, interpretar o mundo e participar ativamente das experiências educativas. Desse modo, a leitura na Educação Infantil permite:

> [...] ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada. (Brasília : MEC /SEB, 2016. p.22)

As crianças, inclusive os bebês, possuem diferentes maneiras de participar ativamente dos contextos sociais em que estão inseridas. Para favorecer essas oportunidades no

quotidiano da Educação Infantil, é essencial que os educadores desenvolvam um olhar sensível e uma escuta atenta, valorizando as múltiplas formas de expressão e comunicação infantil. Dessa maneira, torna-se possível reconhecer as suas iniciativas, interesses e necessidades, promovendo a sua participação efetiva nos processos de aprendizagem e interação.

Conforme destaca Coelho (2016), o contexto escolar deve assegurar às crianças a oportunidade de vivenciar experiências significativas que ampliem as suas formas de expressão, comunicação e inserção na cultura, respeitando as suas singularidades e potencialidades. Assim, a aproximação dos alunos com a leitura e a escrita transcende o ensino formal de letras e sons, abrangendo vivências relacionadas aos usos sociais da linguagem. Ou seja, envolve a inserção das crianças em dinâmicas comunicativas por meio da interação com livros, histórias, registos, desenhos, brincadeiras, narrativas e diferentes géneros textuais presentes no dia a dia.

Ressalta-se ainda que as reflexões e discussões visam contribuir para que os professores compreendam a importância de estruturar ambientes educativos que estimulem as crianças a construir hipóteses sobre a linguagem escrita, mobilizando a curiosidade, a investigação, a imaginação e o brincar. Coelho (2016) considera que a importância da instituição garantir vivências que permitam às crianças participar da cultura letrada de forma significativa, valorizando as interações, as brincadeiras e o protagonismo infantil como elementos centrais do processo pedagógico.

Outro aspecto relevante refere-se ao incentivo à prática reflexiva. Por meio dos estudos e das trocas de experiências entre os profissionais, o programa contribui para a construção de uma postura investigativa, na qual o professor analisa, regista, avalia e replaneja as suas ações pedagógicas de acordo com as demandas do grupo. Esse movimento fortalece a qualidade do trabalho educativo e promove o desenvolvimento profissional contínuo.

Sob este viés, o ProLEEI destaca-se como uma importante ferramenta de formação docente, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas e para a garantia do direito de acesso à cultura escrita. Ao valorizar o aperfeiçoamento constante e a reflexão sobre o fazer docente, o programa fortalece o papel do professor como mediador de experiências significativas de leitura, escrita e linguagem na infância. Afinal, “a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças, é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens” (CORSINO *et al.*, 2016, p. 22).

Considerando a formação continuada um elemento fundamental para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, evidencia-se a sua relevância na promoção de práticas docentes intencionais. Estas devem estruturar-se tanto por meio de propostas pedagógicas estruturadas quanto pelo estímulo à imaginação, em espaços que convidem a criança à exploração, o que reforça a extrema importância da organização dos seguintes fatores:

> Organizar é ordenar, dispor, estruturar, arrumar. É, portanto, construir ordens. A organização dos materiais nos espaços de leitura atua em dimensões tanto práticas como cognitivas e culturais [...] muito mais do que isso, organizar os repertórios em espaços de uso coletivo é criar linguagens de comunicação, é educar, é criar meios para que as crianças descubram relações que envolvem as dinâmicas do conhecimento e da cultura (BRASIL, 2016, p. 124).

Portanto, os espaços em que as crianças vivenciam suas primeiras experiências educativas e sociais, destaca-se o compromisso docente com a construção de ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral, a participação ativa e a ampliação das múltiplas formas de expressão e interação.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC[1]

As práticas de leitura e escrita na Educação Infantil articulam-se diretamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a criança como um sujeito histórico e de direitos, a qual aprende e se desenvolve por meio das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, a aproximação com a cultura escrita não deve ocorrer mediante a antecipação da alfabetização formal, mas sim por meio de vivências significativas que integrem o quotidiano infantil, respeitando as especificidades dessa primeira etapa da Educação Básica.

[1] BNCC - Base Nacional Comum Curricular

De acordo com Soares (2020), essa aproximação com a linguagem deve acontecer em contextos reais de uso, possibilitando a compreensão das suas funções sociais. A autora ressalta que o letramento se inicia muito antes da entrada da criança no Ensino Fundamental, uma vez que, desde cedo, ela participa de diferentes dinâmicas sociais mediadas pela escrita no seu dia a dia. Em consonância com essa compreensão, Kramer (2006) compreende que a instituição de Educação Infantil deve promover situações que favoreçam o contacto com diversas manifestações culturais, incluindo livros, poemas, parlendas, músicas e notícias, funcionando como práticas que ampliam as possibilidades de comunicação, expressão e participação infantil.

Dessa forma, as práticas de leitura e escrita consolidam-se como experiências culturais e sociais que permitem às crianças aproximarem-se do universo letrado de maneira contextualizada. Para que isso se efetive, a ação docente revela-se complexa e exige sensibilidade. Segundo Cruz e Martins (2017), a participação das crianças e a escuta das suas vozes constituem aspetos imperativos para compreender as suas perspetivas e experiências no contexto educacional.

Portanto, considerar a criança como participante ativa do planeamento pedagógico implica reconhecer os seus interesses, as suas narrativas e as suas diferentes maneiras de construir conhecimentos, transformando o espaço escolar num ambiente de rico protagonismo e pleno desenvolvimento. Essa concepção também encontra respaldo na BNCC, ao estabelecer que:

> Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 40).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC articulam-se às práticas de leitura e escrita, uma vez que possibilitam às crianças interagir com diferentes gêneros textuais, formular hipóteses sobre a escrita, expressar ideias e sentimentos e participar de situações comunicativas diversas.

Nessa compreensão, as experiências com a linguagem escrita não se restringem ao domínio de códigos, mas envolvem interações, significações e diferentes formas de participação na cultura. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo a linguagem um instrumento fundamental para a construção do pensamento e do conhecimento.

Além das interações e das experiências propostas pelo professor, os ambientes educativos também desempenham papel relevante na constituição da cultura escrita. Para Malaguzzi (1999), o espaço pode ser compreendido como o “terceiro educador”, na medida em que favorece experiências de investigação, descoberta e aprendizagem. Nessa perspectiva, a organização de cantos de leitura, bibliotecas, espaços destinados à escrita espontânea e ambientes com materiais diversificados pode ampliar as possibilidades de interação das crianças com a linguagem escrita, despertando sua curiosidade e incentivando a exploração.

Nesse processo, o professor assume o papel de mediador das experiências de leitura e escrita, planejando e organizando situações pedagógicas intencionalmente estruturadas para favorecer a interação das crianças com diferentes textos, linguagens e práticas sociais de leitura e escrita. Conforme afirma Rita Coelho (2016), cabe à Educação Infantil garantir experiências que respeitem as especificidades da infância e promovam o acesso das crianças aos bens culturais produzidos socialmente, entre os quais se encontra a linguagem escrita.

Dessa forma, a atuação docente exige sensibilidade, intencionalidade pedagógica e atenção às singularidades infantis. Barbosa e Horn (2019, p. 33) destacam:

> O professor precisa estar consciente de que a profissão de educador infantil é uma atividade teórico-prática que produz os sujeitos infantis, pois oferece referências, valores, emoções, palavras. Ser professor é fazer parte de uma rede de relações de poder que constituem as subjetividades infantis, sendo a ação pedagógica uma influência, intencional ou não, sobre as crianças.

Ser professor na Educação Infantil ultrapassa a função de mediador de conhecimentos, envolvendo o compromisso ético com a criação de oportunidades que valorizem a singularidade das crianças e ampliem as suas possibilidades de expressão, participação e aprendizagem. Isso implica acolher diferentes modos de ser, pensar e aprender, evitando ações fundamentadas em padrões rígidos e previamente estabelecidos.

É nesse conjunto de princípios que se insere o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), ao promover reflexões sobre o desenvolvimento docente e a organização de vivências com a cultura escrita que respeitem as especificidades da infância. Desse modo, o programa contribui para ampliar a inserção dos alunos no universo letrado, além de fortalecer a reflexão sobre o planeamento e a práxis pedagógica.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil constitui um espaço fundamental para essas interações, demandando profissionais reflexivos e comprometidos com o desenvolvimento integral infantil. Nesse sentido, a formação continuada qualifica o trabalho ao favorecer a análise partilhada do quotidiano e a construção de propostas que promovam experiências significativas de leitura, escrita e expressão.

Essa articulação estreita aproxima-se dos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente quanto à garantia dos direitos de aprendizagem e à valorização das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens. Entretanto, a efetivação de tais preceitos está atrelada às condições reais de implementação das políticas públicas, à adesão dos professores, ao tempo destinado ao estudo e ao acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas.

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E OS DESAFIOS DO PROLEEI

Embora o ProLEEI apresente contribuições relevantes para a formação continuada e para a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, a sua efetivação depende das condições concretas de desenvolvimento das ações formativas. Aspectos como a participação docente, a disponibilidade de tempo institucional para estudo, a perenidade das políticas públicas e o suporte às práticas pedagógicas influenciam diretamente a apropriação e a implementação dos princípios defendidos pelo programa.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, este estudo não analisou diretamente o quotidiano das instituições, nem a forma como os saberes construídos na formação são incorporados ao fazer docente. Nesse sentido, reconhecem-se tanto as potencialidades formativas do programa quanto os desafios da sua execução, o que evidencia a necessidade de ampliar investigações empíricas sobre os seus desdobramentos práticos.

O acompanhamento das práticas pedagógicas pós-formação mostra-se crucial, considerando que o desenvolvimento profissional constitui um processo permanente de reflexão, experimentação e ressignificação. Essa monitorização favorece a identificação de avanços e lacunas enfrentadas pelos docentes, fortalecendo a articulação entre o arcabouço teórico e as vivências no contexto escolar.

No âmbito do ProLEEI, a continuidade do diálogo e a criação de espaços para a socialização de experiências contribuem para que as suas diretrizes sejam incorporadas às diferentes realidades da Educação Infantil. Em suma, a eficácia da formação continuada está atrelada não apenas à qualidade intrínseca da proposta pedagógica, mas também às condições institucionais que garantem a sua sustentabilidade, acompanhamento e tradução para a prática quotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada promovida pelo ProLEEI oportuniza reflexões relevantes sobre a prática docente na Educação Infantil e evidencia a relevância de assegurar às crianças experiências significativas com a cultura escrita desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, a leitura, a oralidade, a escuta de histórias, o contacto com diferentes géneros textuais e as múltiplas formas de expressão constituem elementos fundamentais para a construção de conhecimentos e para a inserção das crianças nas práticas sociais de linguagem.

O programa destaca-se como estratégia formativa ao ampliar os horizontes teóricos e metodológicos dos professores por meio de estudos, reflexões e partilha de experiências. Dessa forma, contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a centralidade da criança como sujeito ativo, favorecendo propostas que articulam leitura, escrita, brincadeira, interação e exploração, em estrita consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conclui-se que as contribuições do ProLEEI ultrapassam a dimensão estritamente técnica, fortalecendo a reflexão crítica sobre o papel docente e sobre a organização de vivências que impulsionem o desenvolvimento integral infantil. Assim, investir em políticas de formação continuada voltadas à linguagem na infância constitui uma estratégia indispensável para a qualificação do trabalho pedagógico e para a garantia do direito das crianças de acederem à cultura escrita de forma plena.

Como possibilidade de continuidade deste estudo, destaca-se a necessidade de ampliar as investigações sobre as repercussões reais do ProLEEI no quotidiano escolar. Pesquisas futuras poderão analisar de que maneira os conhecimentos construídos nos processos formativos são incorporados ao planeamento e ao fazer docente, bem como investigar as experiências das crianças com a linguagem, considerando as suas formas de participação, interação e construção de sentidos. Estas investigações serão fundamentais para aprofundar a compreensão das potencialidades e dos desafios do programa na qualificação das práticas pedagógicas regionais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho; FELIPE, Jane. *Para pensar à docência na Educação Infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17-36.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 3 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil:** práticas e interações. 1. ed. Brasília: MEC/ SEB, 2016. 120 p. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 4).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Livros infantis:** acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC/SEB, 2016. 152 p. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 8).

COELHO, Rita de Cássia. **A criança e a educação infantil:** os direitos da infância e os desafios da prática pedagógica. Brasília, DF: MEC, 2016.

CORSINO, Patrícia, NUNES, Maria Fernanda Rezende, BAPTISTA, Mônica Correia, NEVES, Vanessa Ferraz Almeida, BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras.** 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. P.13-57

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. Políticas públicas e a voz das crianças. *Laplage em Revista*, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2017. DOI: 10.24115/S2446-6220201731241p.29-43. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521005/552756521005.pdf. Acesso em: 12 jun. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. Brasília, DF: MEC, 2006.

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

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESSIGNIFICANDO O ENSINO DO ESPORTE NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM O MODELO SPORT EDUCATION NO HANDEBOL

Simone Goulart Pinheiro[1]

RESUMO

Este relato de experiência descreve uma intervenção pedagógica realizada com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, desenvolvida ao longo de seis semanas, nos turnos da manhã e da tarde. A proposta teve como base o modelo pedagógico Sport Education, aplicado ao ensino do handebol, com o objetivo de ampliar as vivências esportivas dos estudantes e promover experiências mais significativas no contexto escolar. A intervenção parte da compreensão da Educação Física como componente curricular fundamental para a formação integral dos alunos, contemplando aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos. Nesse sentido, busca-se superar a prática centrada apenas na reprodução de técnicas esportivas, favorecendo a reflexão crítica, a autonomia e a participação ativa dos estudantes. O modelo Sport Education, proposto por Siedentop, contribui para essa perspectiva ao organizar o ensino em temporadas esportivas, com equipes estáveis e a atribuição de diferentes papéis aos alunos, possibilitando uma vivência mais ampla e contextualizada do fenômeno esportivo no ambiente escolar.

Palavras-chave: educação física escolar; sport education; handebol; ensino do esporte; intervenção pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresento uma intervenção pedagógica que desenvolvi com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, envolvendo duas turmas dos turnos da manhã e da tarde, com 32 e 23 alunos, respectivamente. A proposta foi realizada ao longo de seis semanas e fundamentada no modelo pedagógico Sport Education, com o objetivo de proporcionar experiências esportivas mais significativas e contextualizadas no ambiente escolar.

A Educação Física escolar desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, contemplando dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas. Nessa perspectiva, o ensino das práticas corporais deve promover a participação ativa, a autonomia e a reflexão crítica dos alunos (GONZÁLEZ; FRAGA, 2022).

O modelo Sport Education destaca-se por organizar o ensino dos esportes em temporadas, com equipes permanentes e distribuição de diferentes funções entre os participantes, favorecendo o protagonismo estudantil e o envolvimento com a prática esportiva (HASTIE;

[1] Pós-graduada em Educação Física com Ênfase em Deficiência Escolar, Mestranda no ProEF: Mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional.E-mail: simone.pinheiro@educacaosr.com.br

CALDERÓN; ROLIM, 2024). Além disso, contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, responsabilidade, respeito às regras e trabalho em equipe.

A escolha do handebol ocorreu em função da pouca familiaridade dos estudantes com a modalidade, buscando ampliar seu repertório de experiências esportivas e possibilitar o contato com diferentes manifestações da cultura corporal. Durante a intervenção, participei da realização de atividades voltadas à aprendizagem dos fundamentos técnicos, das regras do jogo e da organização das equipes, possibilitando aos alunos assumirem diferentes responsabilidades ao longo do processo.

Além da atuação como jogadores, os estudantes desempenharam funções de arbitragem, avaliação e apoio técnico, utilizando fichas de observação para registrar aspectos relacionados ao desempenho, à participação e à cooperação entre os colegas. Como culminância da proposta, realizei um evento esportivo envolvendo as turmas participantes, oportunizando a socialização das aprendizagens construídas durante a temporada.

A experiência permitiu-me observar avanços relacionados à participação dos estudantes, ao desenvolvimento das habilidades esportivas e ao fortalecimento das relações interpessoais. Dessa forma, considero que a intervenção evidencia o potencial do modelo Sport Education para promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação integral dos estudantes no contexto da Educação Física escolar.

OBJETIVO GERAL

Vivenciar o ensino do handebol por meio do modelo Sport Education, participando de diferentes papéis no contexto esportivo e desenvolvendo habilidades técnicas, sociais e cooperativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e desenvolver os fundamentos básicos do handebol durante as atividades práticas.
- Compreender e aplicar as regras da modalidade em situações reais de jogo.
- Vivenciar diferentes papéis no contexto esportivo, como jogador, árbitro, avaliador técnico e organizador.
- Analisar o desempenho dos colegas por meio de fichas de observação, estimulando a reflexão crítica sobre a prática esportiva.
- Estimular a cooperação, o respeito e o trabalho em equipe entre os estudantes.
- Organizar e participar de um evento esportivo culminante envolvendo as turmas dos turnos da manhã e da tarde.

A IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO SPORT EDUCATION NO ENSINO DO HANDEBOL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

O esporte constitui um dos conteúdos mais presentes na Educação Física escolar e possui potencial para contribuir significativamente com a formação integral dos estudantes. Quando desenvolvido sob uma perspectiva pedagógica crítica, favorece não apenas a aprendizagem de habilidades motoras, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Nesse sentido, a Educação Física escolar deve oportunizar experiências que ampliem o repertório cultural dos estudantes e promovam sua participação ativa nos processos de aprendizagem (GONZÁLEZ; FRAGA, 2022).

Entre as modalidades esportivas trabalhadas na escola, o handebol destaca-se por favorecer a cooperação, a tomada de decisão, a comunicação e o trabalho em equipe. Por se tratar de um esporte coletivo, sua prática exige leitura de jogo, resolução de problemas e construção de estratégias coletivas, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

A escolha do handebol ocorreu por minha opção, em razão da pouca familiaridade dos estudantes com a modalidade. Durante o diagnóstico inicial, constatei que a maioria possuía conhecimentos limitados sobre as regras, os fundamentos e as estratégias do jogo. Diante desse cenário, a proposta buscou ampliar o repertório esportivo dos alunos e proporcionar novas vivências relacionadas à cultura corporal do movimento.

Para o desenvolvimento da intervenção, adotei o modelo pedagógico Sport Education, que organiza o ensino em temporadas esportivas, equipes permanentes e distribuição de diferentes funções entre os participantes. Estudos recentes indicam que esse modelo favorece a participação dos estudantes e promove experiências esportivas mais significativas no contexto escolar (HASTIE; CALDERÓN; ROLIM, 2024).

A proposta foi desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde, durante seis semanas. Desde o início da temporada, os alunos permaneceram nas mesmas equipes, fortalecendo os vínculos sociais, o sentimento de pertencimento e a responsabilidade coletiva.

Além da atuação como jogadores, os estudantes assumiram diferentes papéis, como capitão, árbitro, técnico, jornalista esportivo e analista de scout. Essa organização ampliou as possibilidades de participação e permitiu compreender o esporte para além da execução técnica dos fundamentos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e do engajamento (CASEY; MACPHAIL, 2018).

Para acompanhar o desenvolvimento da proposta, utilizei diferentes instrumentos pedagógicos, como fichas de jogo, fichas de scout, registros produzidos pelos jornalistas esportivos, questionários e momentos de autoavaliação. As fichas de scout permitiram registrar aspectos técnicos, ações ofensivas e defensivas e atitudes de *fair play*, enquanto os jornalistas esportivos produziram registros e análises das partidas, favorecendo a observação, a interpretação e a comunicação.

Ao longo da intervenção, observei o crescente envolvimento dos estudantes com as atividades. A permanência nas equipes favoreceu a cooperação, o comprometimento e a construção de estratégias coletivas. Também foram identificados avanços na compreensão das regras, dos fundamentos e dos princípios táticos do handebol, permitindo aos estudantes compreender melhor a lógica do jogo e a importância da tomada de decisão.

Outro aspecto relevante foi o desenvolvimento das competências socioemocionais. A necessidade de dialogar, cooperar e resolver conflitos favoreceu atitudes de respeito, empatia e responsabilidade coletiva. A avaliação ocorreu de forma contínua, por meio de questionários diagnósticos e finais, registros e autoavaliações, possibilitando acompanhar o processo de aprendizagem.

Os resultados corroboram estudos recentes sobre modelos pedagógicos na Educação Física escolar. Segundo Kirk (2020), abordagens centradas no estudante favorecem experiências mais significativas e ampliam a participação dos alunos. Da mesma forma, pesquisas sobre o Sport Education indicam que a organização em temporadas e a atribuição de diferentes funções fortalecem o protagonismo estudantil.

A experiência demonstrou-me que o ensino do handebol, fundamentado no modelo Sport Education, contribuiu para o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e democrático. Assim, a partir da intervenção que desenvolvi, evidenciei o potencial desse modelo para ampliar o envolvimento dos estudantes com as práticas esportivas e fortalecer os objetivos formativos da Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica que desenvolvi com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, fundamentada no modelo Sport Education, evidenciou contribuições significativas para a ressignificação do ensino do handebol no contexto escolar. Ao longo das seis semanas de

aplicação, observei que a organização em temporadas esportivas, com equipes estáveis e a atribuição de diferentes papéis aos estudantes, ampliou as experiências educativas para além da dimensão técnica do esporte. Os resultados que obtive demonstraram avanços no engajamento, na cooperação entre os pares e no desenvolvimento da autonomia, evidenciando uma proposta alinhada à formação integral dos estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência que desenvolvi reforça o potencial do Sport Education como uma abordagem capaz de superar práticas tradicionais centradas na repetição de gestos técnicos, promovendo vivências mais contextualizadas, críticas e participativas. Entretanto, sua efetividade depende de fatores como o tempo de intervenção, a familiaridade dos estudantes com a proposta e as condições estruturais da escola.

Por fim, a experiência que vivenciei aponta o Sport Education como uma estratégia metodológica promissora para a Educação Física escolar, incentivando novas intervenções em diferentes modalidades esportivas e contextos educacionais. Espero, assim, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e comprometidas com uma formação crítica, participativa e integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter**. A educação física escolar em tempos de mudança**. Ijuí: Unijuí, 2019.

CASEY, Ashley; MACPHAIL, Ann. **Adopting a models-based approach to teaching physical education. Physical Education and Sport Pedagogy,** v. 23, n. 3, p. 294-310, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar.** 2. ed. Erechim: Edelbra, 2022.

HASTIE, Peter A.; CALDERÓN, Antonio; ROLIM, Renato. **Sport Education: contemporary perspectives and future directions. Journal of Physical Education and Sport,** 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

KIRK, David. **Precarity, critical pedagogy and physical education.** London: Routledge, 2020.

METZLER, Michael W. **Instructional Models for Physical Education**. 3. ed. New York: Routledge, 2017.

UNESCO**. Quality Physical Education Policy Project.** Paris: UNESCO, 2024.

RÁDIO A VOZ DO CORAÇÃO: A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Adriana Erhart[1]

Madalena Martins Pereira Gewehr[2]

Rosemare Wammes Redel Lacerda[3]

Silvana Andréia Giese Trindade[4]

RESUMO

O presente relato de experiência apresenta o projeto “Rádio A Voz do Coração”, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval desde o segundo semestre de 2025. A iniciativa surgiu com o objetivo de promover o desenvolvimento da inteligência emocional entre os estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando a rádio escolar como ferramenta pedagógica. Semanalmente, os alunos acompanham episódios gravados previamente pela orientadora educacional, abordando temas relacionados ao autoconhecimento, empatia, autoestima, autocontrole, motivação, relacionamentos interpessoais e bem-estar emocional. Além da transmissão na rádio escolar, os episódios são disponibilizados em um canal no YouTube, ampliando o acesso aos conteúdos. Os resultados observados demonstram significativa receptividade por parte dos estudantes e professores, fortalecendo o diálogo sobre emoções e contribuindo para a formação integral dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: inteligência emocional; rádio escolar; desenvolvimento socioemocional; educação; bem-estar.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea enfrenta desafios que vão além da transmissão de conhecimentos acadêmicos. A formação integral dos estudantes exige atenção aos aspectos emocionais, sociais e comportamentais, fundamentais para o desenvolvimento humano e para a construção de relações saudáveis. Nesse contexto, a inteligência emocional tem sido reconhecida como uma competência essencial para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional.

Segundo Goleman (2012), “a inteligência emocional envolve a capacidade de reconhecer, compreender e administrar as próprias emoções, bem como estabelecer relacionamentos positivos e empáticos com os outros”. O desenvolvimento dessas habilidades

[1] Formada em Química.E-mail:adriana.erhart@educacaosr.com.br

[2] Formada em Pedagogia.E-mail:. madalena.gewehr@educacaosr.com.br

[3] Formada em Pedagogia.E-mail: rosemare.redel@educacaosr.com.br

[4] Formada em Arte. E-mail: silvana.trindade@educacaosr.com.br

contribui para a melhoria da convivência escolar, da autoestima, da motivação e da resolução de conflitos.

A equipe diretiva, formada pela Diretora Silvana, Orientadoras Educacionais Madalena e Adriana e pela Coordenadora Pedagógica Rosemare, observando as necessidades emocionais dos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval, reuniram-se para elaborar uma ação que pudesse trabalhar o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos, surgiu então a ideia de usar o equipamento de rádio que a escola possui e que era pouco usado. Surgiu assim, no segundo semestre de 2025, o projeto “Rádio A Voz do Coração”.

A iniciativa consiste na produção e gravação semanal de episódios temáticos, elaborados pela equipe diretiva e gravada pela orientadora educacional Madalena, os quais são transmitidos nas salas de aula para os estudantes do 4º ao 9º ano. Foi elaborado um cronograma em que a cada mês a rádio é colocada em um dia da semana, logo no início da aula, contemplando desta forma aulas variadas para que cada professor possa também fazer parte desse projeto, ouvindo e refletindo com os alunos.

A relevância social desta experiência está na promoção de espaços de reflexão e diálogo sobre emoções dentro do ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma cultura de acolhimento, respeito e desenvolvimento humano. Dessa forma, este relato tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada, sua metodologia de implementação e os resultados observados ao longo de sua execução.

OBJETIVO GERAL

Promover o desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes do 4º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval por meio da utilização da rádio escolar como ferramenta educativa e formativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver a consciência emocional dos estudantes;

- Estimular a reflexão sobre sentimentos, comportamentos e atitudes;
- Promover habilidades de empatia e convivência saudável;
- Incentivar o autoconhecimento e a autoestima;
- Disponibilizar conteúdos socioemocionais acessíveis aos alunos;

RÁDIO A VOZ DO CORAÇÃO: VIVÊNCIAS E RESULTADOS

O projeto “Rádio A Voz do Coração” iniciou suas atividades no segundo semestre de 2025, sendo idealizado e desenvolvido pela equipe diretiva da Escola Marquês do Herval.

A metodologia adotada consiste na elaboração de episódios semanais voltados à inteligência emocional, gravados antecipadamente e transmitidos por meio da rádio escolar para as turmas do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os episódios possuem linguagem acessível, reflexiva e motivadora, buscando despertar nos estudantes a compreensão das emoções e a importância do equilíbrio emocional na vida cotidiana. De acordo com Goleman (2012, p. 67), "conhecer as próprias emoções é a pedra de toque da inteligência emocional". Dessa forma, o desenvolvimento do autoconhecimento emocional torna-se fundamental para que crianças e adolescentes aprendam a compreender seus sentimentos, regular suas emoções e estabelecer relações mais saudáveis com os outros.

Os temas abordados nos episódios da rádio são selecionados a partir das necessidades observadas no ambiente escolar e das demandas relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Segundo Moran (2014), “a formação integral dos estudantes exige que a escola vá além da transmissão de conteúdos, contemplando também sentimentos, afetos, atitudes e valores”. Nessa perspectiva, o projeto Rádio A Voz do Coração contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional ao promover o autoconhecimento, a empatia, a reflexão e a expressão saudável das emoções.

O desenvolvimento da inteligência emocional está alinhado à BNCC, especialmente à Competência Geral 8, que prevê que os estudantes sejam capazes de conhecer-se, cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecer suas emoções e as dos outros e desenvolver capacidade para lidar com elas.

Além das transmissões realizadas na escola, todos os episódios são disponibilizados em um canal no YouTube, ampliando o acesso aos conteúdos e permitindo que os alunos

revisitem os temas sempre que necessário.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo da implementação do projeto, observou-se uma excelente receptividade por parte dos estudantes. Muitos alunos demonstram interesse pelos temas abordados, relatando situações pessoais relacionadas aos conteúdos apresentados e participando de conversas espontâneas sobre os assuntos trabalhados.

Outro aspecto relevante refere-se ao envolvimento dos professores. Diversos docentes passaram a utilizar os episódios como ponto de partida para discussões, reflexões e atividades pedagógicas em sala de aula. Em algumas turmas, os temas foram aprofundados por meio de produções textuais, debates, rodas de conversa e trabalhos interdisciplinares.

Os conteúdos disponibilizados no canal do YouTube constituem outro diferencial do projeto, pois permitem que os estudantes tenham acesso contínuo aos episódios, podendo visitá-los em momentos de necessidade emocional ou compartilhá-los com familiares.

A experiência demonstra que a utilização da rádio escolar como recurso pedagógico amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem socioemocional, tornando os conteúdos mais próximos da realidade dos estudantes e favorecendo a internalização das reflexões propostas.

Além dos benefícios observados nos alunos, o projeto também contribuiu para fortalecer o vínculo da equipe diretiva com os alunos, bem como o papel da orientação educacional como espaço de escuta, acolhimento e promoção do desenvolvimento integral dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Rádio A Voz do Coração” tem se consolidado como uma importante estratégia de promoção da inteligência emocional na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval. Desde sua implantação, no segundo semestre de 2025, a iniciativa vem proporcionando momentos significativos de reflexão, autoconhecimento e desenvolvimento socioemocional para os estudantes.

Os resultados observados evidenciam que a abordagem sistemática de temas relacionados às emoções favorece o fortalecimento da autoestima, da empatia e das habilidades de convivência, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

O envolvimento dos professores e a integração dos temas às práticas pedagógicas ampliaram ainda mais o alcance da proposta, demonstrando que a educação emocional deve ser compreendida como responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar.

Considera-se, portanto, que a experiência apresenta grande potencial de continuidade e expansão, podendo inspirar outras instituições de ensino a desenvolverem iniciativas semelhantes voltadas à formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2014.

YOUTUBE, **Link do canal do: Rádio A Voz do Coração - YouTube**

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: desafios para novas aprendizagens

Gracir da Silva Brum[1]
Márcia Johne Vogel[2]
Simone Wisniewski [3]
Stefani Smaniotto[4]

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre os avanços da educação por meio do uso de Metodologias Ativas, oferecendo novas oportunidades de aprendizado, bem como analisar de que maneira essas metodologias podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e para o maior envolvimento dos estudantes no processo educativo. Também aborda os desafios enfrentados pelos professores, que precisam direcionar de forma eficaz a interação, visando ao engajamento dos alunos, para que estes se envolvam ativamente na construção do próprio conhecimento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, fundamentada em estudos e contribuições de autores que discutem Metodologias Ativas, autonomia, tecnologias educacionais e inovação pedagógica, com destaque para Moran (2017), Bacich e Moran (2018), Berbel (2011) e Kenski (2007). A análise foi organizada em quatro eixos: desafios da educação contemporânea; fundamentos e objetivos das Metodologias Ativas; possibilidades de aprendizagem por meio de projetos e experiências contextualizadas; e relação entre inovação, motivação e sala de aula invertida. Nesse contexto, são consideradas algumas características que os professores precisam desenvolver para atender à curiosidade dos alunos que chegam à sala de aula com muitas informações e buscam aulas mais atrativas e aprendizagens mais significativas do que as proporcionadas pelo método tradicional. Os resultados da análise indicam que as Metodologias Ativas podem favorecer a participação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes, desde que articuladas ao planejamento e à mediação docente. Conclui-se que essas metodologias podem contribuir para tornar o processo educativo mais participativo, dinâmico e significativo, quando utilizadas de forma consciente e planejada.

Palavras-chave: metodologias ativas; sala de aula invertida; aprendizagem; tecnologias educacionais.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar a inserção das Metodologias Ativas no ambiente escolar e refletir sobre suas contribuições para a construção do conhecimento de forma significativa para os estudantes. A utilização dessas metodologias tem possibilitado repensar as práticas pedagógicas e a organização dos processos de ensino e aprendizagem, colocando o estudante em posição mais participativa e favorecendo sua interação com os conteúdos, com os colegas e o professor.

[1] Formação: Unijuí Letras e Literaturas - 2003 - Pós em Orientação Educacional - Faveni - 2017.E-mail: brumgracir@gmail.com.br
[2] Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura. Unama - 2025. E-mail: marcia.vogel@yahoo.com.br
[3]Pós-graduação em Educação Infantil - 2014. Email: simonepedagoga27@gmail.com
[4] Pós-Graduação: Metodologia do Ensino de Biologia e Química pela UNINTER - Centro Universitário Internacional. Email: stefani.smaniotto@educacaosr.com.br

A partir dessa perspectiva, estabelece-se como problema de investigação a seguinte questão: De que maneira a inserção das Metodologias Ativas no ambiente escolar pode contribuir para a construção significativa do conhecimento e para uma maior participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, considerando os desafios enfrentados pelos professores diante das transformações sociais e tecnológicas?

Nesse sentido, o trabalho apresenta, inicialmente, um breve histórico das Metodologias Ativas, abordando seus principais conceitos a partir das contribuições de diferentes autores. Em seguida, são discutidos os desafios enfrentados pelos professores diante das transformações sociais e tecnológicas que influenciam o ambiente escolar, bem como as características e competências necessárias para que esses profissionais possam incorporar novas estratégias de ensino de maneira consciente e planejada.

O trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, fundamentada em estudos e contribuições de autores que discutem as Metodologias Ativas, a autonomia dos estudantes, as tecnologias educacionais e a inovação pedagógica. A análise busca compreender as possibilidades e os desafios relacionados à utilização dessas estratégias no contexto escolar.

Dessa forma, reforça-se a importância do papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, capaz de planejar situações que estimulem a participação, o engajamento e a construção do conhecimento pelos estudantes. Assim, as Metodologias Ativas são compreendidas neste trabalho como possibilidades de reorganização das práticas pedagógicas, desde que utilizadas de forma intencional, contextualizada e coerente com os objetivos educacionais.

DESENVOLVIMENTO

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

Antes de discorrer sobre os novos métodos de ensino e aprendizagem, é de grande importância refletir por que a escola tradicional é pouco atraente, como diz Moran (2013), nas primeiras páginas do seu livro intitulado *A educação que desejamos – Novos desafios e como chegar lá.* Para o autor, a forma de ensinar ficou um tanto estagnada, pois não acompanhou o

avanço da sociedade e, consequentemente, criou-se uma barreira entre o estudante, o acesso ao conhecimento e ao pensamento crítico. Sendo assim, ele afirma que:

> Se tantos jovens desistem do ensino médio e da faculdade, isso comprova que a escola e a universidade precisam de uma forte sacudida, de arejamento, de um choque. Alunos que não gostam de pesquisar, que não aprendem a se expressar corretamente e que não estão conectados ao mundo virtual, não têm a mínima chance profissional cidadã enquanto esse quadro não mudar. Saber pesquisar, escolher comparar e produzir novas sínteses individualmente e em grupo, é fundamental para ter chances na nova sociedade que estamos construindo. (MORAN, 2013, p.7).

Percebeu-se nesse contexto uma problemática nada fácil de ser solucionada: fazer do ambiente escolar um lugar acolhedor e prazeroso, tendo o estudante como um sujeito ativo da sua aprendizagem. É necessário que a educação se adapte à inovação e à tecnologia, considerando as possibilidades e também os desafios decorrentes de sua inserção no ambiente escolar. De acordo com Kenski (2007), a educação possui o desafio de acompanhar os avanços tecnológicos e, ao mesmo tempo, orientar os sujeitos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios. Essa perspectiva permanece atual, especialmente diante da expansão das tecnologias digitais e das novas formas de acesso à informação (KENSKI, 2007; UNESCO, 2023).

Vivemos, no século XXI, o pleno fenômeno da incorporação de novas tecnologias no cotidiano das pessoas e das instituições, o que tem causado impactos significativos na sociedade. A expansão das tecnologias digitais vem modificando as formas de comunicação, acesso à informação, trabalho e interação social, trazendo também novos desafios para a educação e para os processos de aprendizagem (UNESCO, 2023; OECD, 2025).

A constante evolução tecnológica aumenta cada vez mais a velocidade do diálogo virtual, tornando assim a sala de aula tradicional cada vez menos atrativa para os alunos.

O OBJETIVO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Muitas mudanças sociais, culturais e tecnológicas ocorreram ao longo dos últimos anos. E a educação, como faz parte desse contexto, vem sofrendo com o desinteresse dos alunos pelo estudo e pela forma como os professores vêm conduzindo suas aulas (ROCHA; LEMOS, 2014). Diante disso, há muitas discussões sobre as diferentes formas de aprendizagem e como os avanços tecnológicos possibilitam o uso de diversas metodologias ativas na formação dos estudantes.

> Aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de realizar diferentes tarefas ou objetivos, e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes. (MORAN, 2017, p. 24).

Diante desse contexto, fica claro que as Metodologias Ativas são estratégias que colocam o estudante em uma posição de participação mais efetiva no processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de reflexão e da tomada de decisões. As Metodologias Ativas podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ao envolvê-los em situações de aprendizagem nas quais precisam participar, refletir e buscar soluções (BERBEL, 2011).

As práticas de ensino e aprendizagem mais comuns nas Metodologias Ativas baseiam-se em projetos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida. O objetivo é fazer com que os alunos adquiram conhecimento por meio da investigação e da solução colaborativa de desafios. Na aprendizagem baseada em projetos, os estudantes são envolvidos em situações que exigem pesquisa, planejamento, colaboração e elaboração de soluções para problemas ou questões contextualizadas (BENDER, 2014).

Bergmann e Sams apresentam a sala de aula invertida como uma possibilidade de reorganização do processo de ensino, permitindo ampliar as oportunidades de participação e interação durante as aulas (BERGMAN; SAMS, 2016). O professor continua exercendo papel fundamental nesse processo, atuando como mediador e organizador de experiências que possibilitem ao estudante participar de maneira mais efetiva da construção do conhecimento (BACICH; MORAN, 2018).

A sala de aula invertida também constitui uma possibilidade de utilização das Metodologias Ativas, uma vez que reorganiza os momentos de contato com os conteúdos e possibilita que o tempo destinado aos encontros presenciais seja utilizado para discussões, resolução de problemas, atividades práticas e interação entre os estudantes e o professor.

METODOLOGIAS ATIVAS: A TRANSFORMAÇÃO

Há alguns anos, algumas práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio já buscavam valorizar a pesquisa, a participação dos estudantes e a aproximação entre os conhecimentos escolares e os problemas reais existentes em sua comunidade. Essas experiências

mostraram-se relevantes para o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica, constituindo espaços de construção coletiva e de produção de conhecimento, ainda que alguns professores desenvolvessem suas práticas de forma mais individualizada. Quando os alunos se envolviam em pesquisas relacionadas à realidade em que estavam inseridos, demonstravam maior possibilidade de compreender os conteúdos e relacioná-los às situações vivenciadas no cotidiano.

Quando não há envolvimento, é muito fácil criticar tudo o que demora a acontecer, mas quando somos os protagonistas das mudanças, tem-se outro olhar. Os alunos passaram a encarar alguns problemas de outra forma, eles passaram a questionar e a mudar as próprias atitudes, entenderam um pouco de como funciona uma administração pública, por exemplo, e tentaram solucionar os problemas que, no caso aqui, eram a questão do lixo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN Brasil, 1997), a tarefa da escola é fornecer condições e subsídios aos alunos para que eles aprendam e possam contribuir com a sociedade, exercendo papéis como cidadãos, sendo capazes de resolver situações novas com sabedoria. O papel da escola é preparar cidadãos tanto para desenvolver suas qualidades como para a vida em sociedade, devendo exercitar sua função crítica ao estudar os principais problemas que interferem em sua localidade, devendo apontar soluções.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação dos estudantes no Ensino Médio deve contribuir para que sejam capazes de analisar situações, argumentar, tomar decisões e participar de forma crítica e responsável da sociedade (BRASIL, 2018). Dessa forma, a escola possui papel fundamental na formação de sujeitos capazes não apenas de adquirir conhecimentos, mas também de utilizá-los para compreender e intervir na realidade.

INOVAÇÃO E MOTIVAÇÃO

As metodologias ativas apontam para a possibilidade de transformar aulas em aprendizagens mais significativas no Ensino Fundamental. É preciso reinventar a educação, criar contextos autênticos de aprendizagens midiatizadas pelas tecnologias. A metodologia ativa se caracteriza pelas atividades do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa combinação com as tecnologias digitais é estratégica para a inovação pedagógica. É possível priorizar a utilização de aplicativos e recursos gratuitos, on-line, colaborativos e sociais. Há também muitos materiais abertos disponíveis para todas as áreas de conhecimento e níveis de ensino. A

escolha das ferramentas e metodologias que possuem o mesmo direcionamento traz sucesso na educação quando metas e objetivos estão alinhados.

No contexto da inovação, o uso dessas metodologias propõe desenvolver tanto o cognitivo quanto o socioemocional, aliados à autonomia, ao trabalho em equipe e resolução de problemas. Ao se tratar de autonomia, Berbel (2011) afirma que,

> O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29).

Diante desse contexto, em uma sociedade cada vez mais conectada, os recursos tecnológicos transformam as formas de ensinar e aprender, ampliando as possibilidades de participação, autonomia e protagonismo dos estudantes e contribuindo para uma educação mais integral e significativa.

Mello (2002) enfatiza que o uso de aplicativos motiva alunos e professores, integrando as conexões entre teoria e prática, ampliando atividades e estudos realizados em sala de aula. A motivação do aluno é o que irá direcionar a construção do conhecimento. A integração do aprendizado é criada através da conscientização de todos os envolvidos nesse processo: da disciplina, do estilo de aprendizagem de cada aluno, da capacidade tecnológica da escola e do desenvolvimento pessoal de cada professor. Ver um estudante protagonizar o seu aprendizado significa oferecer-lhe autonomia, estimulando-o a buscar informações e a construir conhecimento caminhando com as próprias pernas. Isso não corresponde a deixá-lo à própria sorte, mas sim a mediar o processo de aprendizagem, acompanhando os projetos até o fim para que o estudante descubra a melhor forma de aprendê-los. Além disso, o próprio docente aprende muito nesse cenário. Essa metodologia proporciona uma relação de troca de saberes.

Na sala de aula invertida tem-se uma mudança na forma tradicional de ensinar. O conteúdo passa a ser estudado em casa, e as atividades são realizadas em sala de aula. Com isso, o estudante deixa para trás aquela postura passiva de ouvinte e assume o papel de protagonista do seu aprendizado. Sendo assim, é possível considerar inclusive as preferências da nova geração e propor que o primeiro contato com o conteúdo, estudado previamente à distância, seja feito por meio do uso de materiais digitais, como: videoaulas, games, podcasts, pesquisas, textos, fóruns, etc.

A sala de aula invertida é capaz de mesclar o ensino presencial e o ensino à distância, fazendo emergir novos meios de interação, aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Debates, trabalhos em grupo e atividades práticas engajam mais os alunos do que aulas expositivas, que muitas vezes perdem a atenção dos estudantes após alguns minutos. O envolvimento ativo de todos facilita e melhora o processo de aprendizado.

A sala de aula invertida é uma metodologia que busca fazer do aluno o responsável pelo primeiro conteúdo de um novo tema. Dessa forma, na maioria das salas de aula invertidas, os alunos compreendem o conteúdo fora da classe e participam de atividades de aprendizagem engajadas dentro da classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar de que maneira as Metodologias Ativas podem contribuir para a construção significativa do conhecimento, para a participação dos estudantes e para a reorganização das práticas pedagógicas diante das transformações sociais e tecnológicas. A análise realizada permitiu compreender que essas metodologias podem favorecer a participação, a autonomia, a colaboração e o envolvimento dos estudantes, especialmente quando organizadas a partir de situações reais, projetos, resolução de problemas e experiências contextualizadas. Em resposta ao problema de investigação, conclui-se que a inserção das Metodologias Ativas pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e para uma participação mais efetiva dos estudantes, desde que esteja articulada ao planejamento, à intencionalidade pedagógica e à mediação docente.

O aprendizado é uma longa trajetória na vida de todas as pessoas e o conhecimento é adquirido de acordo com a capacidade de aquisição de cada indivíduo, sendo possível à escola aplicar métodos diferenciados para abranger o coletivo. Eis o grande desafio do professor: aprendizagem colaborativa, ruptura com a mentalidade tradicional, permitindo ao aluno ser ele o agente transformador da sociedade. Alguém capaz de trabalhar para promover grandes transformações no ambiente em que está inserido e dispor de competências essenciais para o seu constante aperfeiçoamento.

Nesse sentido, a metodologia ativa é uma porta de entrada para uma nova forma de interação entre a escola e os alunos. O aprendizado acontece em um universo interdisciplinar em que os alunos contribuem com ideias e sugestões na resolução de problemas.

O principal benefício desse método é um maior engajamento dos alunos dentro e fora da sala de aula, e a melhoria da percepção de potenciais em ter a capacidade de tomar decisões. Foi possível compreender a importância de pensar numa educação em movimento, motivando o aluno à participação nas atividades propostas. O mundo necessita de homens e mulheres capazes de resolver situações novas com sabedoria e capacidade inovadora e de trazer possíveis soluções.

Em virtude do que foi mencionado, conclui-se que esta pesquisa conseguiu alcançar os objetivos desejados, pois constatou-se a importância das salas de aula invertidas, pois estas são formas de aprendizagem combinada, nas quais o aluno é o elemento inicial do seu processo de aprendizagem. Neste contexto, se a escola, professores e gestores se preocuparem em ofertar uma aprendizagem significativa e inovadora através de plataformas que possibilitam o ensino e a aprendizagem de forma adaptativa e prazerosa, teremos alunos que compreendem o conteúdo fora da classe e participam de atividades de aprendizagem engajadas dentro da classe, possibilitando assim que estes sejam os protagonistas de uma verdadeira aprendizagem, construindo muito conhecimento, indispensável neste novo cenário educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. (1997). – Brasília: MEC/SEF, 126p. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acessado em 25 de ago. de 2026.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas: Papirus. 2007.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Educação 5.0:** educação para o futuro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020.

MORAN, J. M. (2013). **A educação que desejamos** – novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus. 2013.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In:Yaegashi, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais:** Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba. CRV, p. 23-35. 2017.

OECD**.** *Digital Education Outlook 2025: pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots.* Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: OECD – Digital Education Outlook 2025. Acesso em: 30 ago. 2026.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W.M. M (2014). **Metodologias Ativas*:*** Do que estamos falando? Base conceitual e Relato de Pesquisa em Andamento. In IX Simped - Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação, 2014/2. www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf. Acessado em 30 de março. 2023.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: technology in education: a tool on whose terms? Paris: **UNESCO,** 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723. Acesso em: 26 ago. 2026.

JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Elisandra Rodrigues Golin[1]

RESUMO

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância constitui um dos principais aspectos do processo de aprendizagem, sendo favorecido por experiências que estimulem a interação, a comunicação e a construção de conhecimentos de forma significativa. Nesse contexto, os jogos lúdicos configuram-se como importantes ferramentas didáticas, pois promovem situações que despertam o interesse da criança, incentivam a expressão oral, ampliam o vocabulário e favorecem as relações sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral. O presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições dos jogos lúdicos para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, destacando sua relevância no contexto da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada na revisão da literatura, com base nos estudos de Vygotsky (2007), Piaget (1978), Wallon (2007), Kishimoto (2017), Brougère (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A síntese da literatura analisada evidencia que o brincar e os jogos, quando planejados com intencionalidade pedagógica, favorecem a interação entre as crianças, estimulam a criatividade, fortalecem a comunicação e ampliam as possibilidades de aprendizagem. Conclui-se que os jogos lúdicos representam uma estratégia didática relevante para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, cabendo ao professor organizar práticas pedagógicas que valorizem o brincar como elemento essencial do processo educativo.

Palavras-chave: jogos lúdicos; desenvolvimento da linguagem; primeira infância; educação infantil; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A primeira infância representa um período crucial para o desenvolvimento humano, caracterizado por inúmeras transformações nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais, linguísticos e motores. Nessa fase, as crianças ampliam suas capacidades de comunicação por meio das interações estabelecidas com os seus pares e com o ambiente em que estão inseridas. A linguagem, nesse contexto, constitui uma das principais ferramentas de construção do conhecimento e de participação nas práticas sociais, sendo indispensável ao desenvolvimento integral da criança.

Na Educação Infantil, o brincar assume papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilita experiências e vivências que favorecem a criatividade, a imaginação, a interação e a expressão de sentimentos e ideias. Entre as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas nesse contexto, os jogos lúdicos destacam-se por promoverem

[1] Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: elisandragoliin@gmail.com

situações de aprendizagem significativas, nas quais a criança participa de forma ativa, desenvolvendo habilidades que contribuem para a ampliação da linguagem oral e para o fortalecimento das relações interpessoais.

Nessa perspectiva, a utilização dos jogos lúdicos ultrapassa o caráter meramente recreativo, configurando-se como uma ferramenta didática capaz de facilitar o desenvolvimento da linguagem de maneira intencional e planejada. Quando inseridos nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, esses recursos estimulam a comunicação, a ampliação do vocabulário, a escuta, a argumentação e a interação entre as crianças. Sendo que, estes são aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento da oralidade e construção do conhecimento.

Neste contexto, o presente artigo fundamenta-se em referências bibliográficas que abordam as contribuições dos jogos lúdicos para o desenvolvimento infantil. Autores como Vygotsky (2007), Piaget (1978), Wallon (2007), Kishimoto (2017) e Brougère (2010) evidenciam, em seus estudos, o brincar como uma atividade essencial ao desenvolvimento da criança, possibilitando a construção de significados por meio de suas vivências, o estabelecimento de relações sociais e o desenvolvimento de competências linguísticas. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem.

Diante desse contexto, destaca-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma os jogos lúdicos podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, considerando as contribuições da literatura científica e dos documentos oficiais da educação brasileira?

Desta forma, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos jogos lúdicos para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, destacando sua importância como ferramenta didática na Educação Infantil. Busca-se contribuir para a ampliação das discussões e reflexões acerca da utilização dos jogos lúdicos como recurso pedagógico capaz de potencializar o desenvolvimento da linguagem e enriquecer as práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter descritivo. A opção por essa metodologia justifica-se por possibilitar a análise e a compreensão das contribuições dos jogos lúdicos para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância a partir de referenciais teóricos consolidados e de documentos oficiais da educação brasileira.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos normativos relacionados à Educação Infantil, ao desenvolvimento da linguagem e à ludicidade. Foram selecionadas obras de autores reconhecidos na área, como Vygotsky (2007), Piaget (1978), Wallon (2007), Kishimoto (2017) e Brougère (2010), além da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), por apresentarem contribuições relevantes para a compreensão do tema.

Após a seleção das fontes, realizou-se a leitura, organização e análise do conteúdo, buscando identificar conceitos, contribuições teóricas e práticas pedagógicas relacionadas ao uso dos jogos lúdicos no desenvolvimento da linguagem infantil. A análise dos materiais ocorreu de forma descritiva e interpretativa, estabelecendo relações entre os referenciais estudados e as práticas educativas na Educação Infantil.

Por tratar-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve participação de crianças ou aplicação de instrumentos de coleta de dados em campo, sendo a discussão fundamentada na literatura especializada e em documentos oficiais.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A linguagem constitui uma das mais importantes formas de interação do ser humano com o meio social, permitindo a comunicação, a expressão de pensamentos, sentimentos e necessidades, bem como a construção de conhecimentos. Na primeira infância, seu desenvolvimento ocorre de maneira gradual e está diretamente relacionado às experiências vivenciadas pela criança nos diferentes contextos sociais em que está inserida. As interações estabelecidas com familiares, professores e outras crianças desempenham papel fundamental nesse processo, favorecendo a ampliação das capacidades comunicativas e a apropriação da linguagem como instrumento de participação social.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) compreende a linguagem como um elemento essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando que sua aquisição ocorre por meio das relações sociais. Para o autor, a criança aprende e se desenvolve nas interações com o outro, internalizando conhecimentos, valores e formas de comunicação presentes em seu contexto cultural. Dessa forma, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento que possibilita a organização do pensamento e a construção da aprendizagem.

Ao discutir o desenvolvimento infantil, Piaget (1978) ressalta que a linguagem está intimamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, à medida que a criança interage com o ambiente, constrói esquemas mentais que lhe permitem compreender e representar a realidade. Nesse processo, a linguagem amplia as possibilidades de expressão e comunicação, contribuindo para a formação de conceitos e para a organização das experiências vivenciadas. Embora Piaget e Vygotsky apresentam perspectivas distintas acerca da origem do desenvolvimento, ambos reconhecem a importância das experiências da criança para a construção da linguagem.

Wallon (2007), por sua vez, destaca a relevância da afetividade e das relações sociais no desenvolvimento infantil. Para o autor, o desenvolvimento da criança ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, motores e emocionais. Nesse sentido, a linguagem emerge das interações estabelecidas com o meio e é influenciada pelas experiências afetivas vividas pela criança. As trocas comunicativas realizadas em ambientes acolhedores e estimulantes favorecem a expressão de ideias, sentimentos e desejos, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade e da socialização.

Embora Piaget, Vygotsky e Wallon apresentem perspectivas distintas sobre o desenvolvimento infantil, suas teorias convergem ao reconhecer que a criança é um sujeito ativo no processo de aprendizagem e que a linguagem se desenvolve a partir das experiências vividas. Piaget enfatiza a construção do conhecimento por meio da interação da criança com o ambiente e do desenvolvimento cognitivo. Vygotsky destaca o papel das interações sociais e da mediação do outro na apropriação da linguagem e na formação do pensamento. Wallon, por sua vez, amplia essa compreensão ao evidenciar que o desenvolvimento da linguagem também está relacionado às dimensões afetiva e social da criança. Assim, essas perspectivas se

complementam ao demonstrar que o desenvolvimento da linguagem resulta da integração entre aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais, oferecendo fundamentos para práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da linguagem na primeira infância não pode ser compreendido como um processo isolado ou exclusivamente biológico. Trata-se de uma construção que ocorre por meio das interações sociais, das experiências culturais e das oportunidades de comunicação oferecidas à criança. Quanto mais rico e estimulante for o ambiente em que ela está inserida, maiores serão as possibilidades de ampliar seu repertório linguístico, desenvolver habilidades comunicativas e participar ativamente das práticas sociais.

A Educação Infantil desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que constitui um espaço privilegiado de convivência, interação e aprendizagem. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as práticas pedagógicas devem garantir experiências que favoreçam a comunicação, a escuta, a expressão e a participação das crianças em diferentes situações de interação. Dessa forma, torna-se essencial que os professores promovam contextos educativos que estimulem o uso da linguagem de maneira significativa, respeitando as particularidades e singularidades do desenvolvimento infantil e valorizando o protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem.

O BRINCAR E OS JOGOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar constitui uma das atividades mais significativas da infância, estando presente nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, expressam sentimentos, constroem conhecimentos e estabelecem relações com o mundo que as cerca. Nesse processo, o brincar assume um papel que vai além do entretenimento, configurando-se como uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico.

Ao discutir a importância do brincar no desenvolvimento infantil, Piaget (1978) destaca que a criança aprende a partir de sua interação com o meio, construindo conhecimentos por meio da ação e da experimentação. As atividades lúdicas possibilitam que a criança explore objetos, situações e regras, favorecendo a formação de estruturas cognitivas necessárias à compreensão da realidade. Nesse sentido, o jogo representa uma oportunidade de

aprendizagem, permitindo que a criança desenvolva habilidades e amplie sua capacidade de interpretar o mundo.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) compreende a brincadeira como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, uma vez que possibilita à criança vivenciar situações imaginárias, assumir diferentes papéis sociais e atribuir significados às experiências vividas. Para o autor, o brincar favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e amplia as possibilidades de interação social, contribuindo para a construção da linguagem e do pensamento.

Nessa mesma direção, Wallon (2007) ressalta a importância das experiências lúdicas para o desenvolvimento integral da criança. Segundo o autor, o brincar permite a expressão de emoções, sentimentos e desejos, fortalecendo as relações interpessoais e favorecendo a construção da identidade. Dessa forma, as atividades lúdicas contribuem não apenas para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento afetivo e social da criança.

Ao abordar a ludicidade no contexto educacional, Kishimoto (2017) destaca que os jogos e as brincadeiras constituem recursos pedagógicos capazes de tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Quando utilizados de forma planejada e intencional, esses recursos favorecem a participação ativa das crianças, estimulando a curiosidade, a criatividade, a autonomia e a interação. Assim, os jogos lúdicos podem ser compreendidos como instrumentos que auxiliam o professor na construção de experiências educativas alinhadas às necessidades e interesses infantis.

De maneira complementar, Brougère (2010) compreende o brincar como uma prática social e cultural, por meio da qual a criança apropria-se de conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade. Para o autor, a cultura lúdica é construída nas interações estabelecidas entre as crianças e o meio social, possibilitando aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento de diferentes competências. Nessa perspectiva, o jogo não deve ser entendido apenas como uma atividade espontânea, mas também como um elemento que favorece a inserção da criança em práticas sociais e culturais significativas.

A relevância do brincar também é reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das

práticas pedagógicas na Educação Infantil. O documento destaca a importância de garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas particularidades e singularidades, potencializando suas capacidades de aprendizagem. Assim, a ludicidade assume papel central, tendo em vista que o brincar e as brincadeiras fazem parte da infância, constituindo uma das mais genuínas expressões dos sentimentos, emoções e experiências vivenciadas pelas crianças. Individualmente ou em grupo, elas encontram liberdade para explorar, experimentar, criar e fazer descobertas, construindo aprendizagens significativas por meio das interações estabelecidas com o meio e com os seus pares.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS LÚDICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Os jogos lúdicos constituem importantes recursos pedagógicos para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, uma vez que proporcionam situações de interação, comunicação e aprendizagem que favorecem a construção e ampliação das habilidades linguísticas. Por meio das brincadeiras e dos jogos, as crianças têm a oportunidade de expressar ideias, sentimentos, desejos e necessidades, desenvolvendo gradativamente sua capacidade de comunicação e compreensão do mundo que as cerca.

Nesse sentido, a linguagem é estimulada de forma natural e significativa, pois as crianças participam ativamente das situações propostas, interagindo com os colegas e com os professores. Durante as atividades lúdicas, elas são incentivadas a dialogar, formular hipóteses, fazer questionamentos, negociar regras e compartilhar experiências, ampliando seu vocabulário e aperfeiçoando sua expressão oral. Dessa forma, os jogos favorecem não apenas a aquisição da linguagem, mas também o desenvolvimento da escuta, da argumentação e da capacidade de interação social.

De acordo com Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo a linguagem um dos principais instrumentos de mediação entre o indivíduo e o meio. Sob essa perspectiva, os jogos lúdicos tornam-se espaços privilegiados para a construção do conhecimento, pois promovem situações em que as crianças aprendem umas com as outras, compartilhando experiências e construindo significados coletivamente. Nesse processo, a comunicação assume papel fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas e linguísticas.

Além da ampliação da oralidade, os jogos lúdicos contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade simbólica da criança. Ao participar de brincadeiras de faz de conta, jogos de representação e atividades que envolvem narrativas, a criança amplia suas possibilidades de expressão e desenvolve habilidades relacionadas à construção de significados. Essas experiências favorecem a organização do pensamento e contribuem para o desenvolvimento da linguagem de forma integrada às demais dimensões do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento das relações interpessoais. Ao brincar em grupo, a criança aprende a respeitar regras, ouvir diferentes opiniões, compartilhar materiais e resolver conflitos por meio do diálogo. Essas experiências favorecem a socialização e criam oportunidades para o exercício constante da comunicação, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas e socioemocionais indispensáveis à convivência em sociedade.

Nesse processo, o papel do professor é fundamental. Mais do que disponibilizar jogos e brincadeiras, cabe ao educador planejar situações pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e estimulem a participação ativa das crianças. A intencionalidade pedagógica possibilita que os jogos sejam utilizados como instrumentos de desenvolvimento da linguagem, favorecendo a ampliação do repertório vocabular, a expressão oral, a escuta atenta e a interação entre os participantes.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola ofereça oportunidades para que as crianças desenvolvam suas potencialidades criativas por meio de experiências significativas e estimulantes. Ao abordar a importância do ambiente escolar nesse processo, Slade (1978, p. 35) afirma que "todas as crianças são artistas criativos. Mas para desenvolver essas habilidades elas precisam ser estimuladas e o propulsor desses estímulos é a escola". Tal compreensão reforça a relevância das práticas pedagógicas que valorizam o brincar, a imaginação e os jogos lúdicos como estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento da linguagem e da criatividade na primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância constitui um processo fundamental para a formação integral da criança, uma vez que possibilita a construção de conhecimentos, a expressão de sentimentos, a comunicação e a participação nas diferentes práticas sociais. Nesse contexto, os jogos lúdicos destacam-se como importantes ferramentas didáticas, capazes de favorecer experiências significativas que estimulam a interação, a criatividade, a imaginação e a comunicação.

A partir das reflexões realizadas neste estudo, foi possível compreender que a linguagem se desenvolve por meio das interações estabelecidas entre a criança, seus pares e o meio em que está inserida. Dessa forma, os jogos lúdicos assumem papel relevante no contexto da Educação Infantil, pois proporcionam situações que favorecem o desenvolvimento motor, a ampliação do vocabulário, a expressão oral, a escuta, a argumentação e a interação social.

Os referenciais teóricos analisados evidenciaram que o brincar constitui uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil, contribuindo não apenas para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico. Quando planejados de forma intencional pelo professor, os jogos lúdicos tornam-se recursos pedagógicos capazes de promover aprendizagens significativas e respeitar as particularidades e singularidades de cada criança.

Diante disso, conclui-se que os jogos lúdicos representam uma importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, uma vez que possibilitam à criança aprender de forma ativa, participativa e prazerosa. Além disso, contribuem para a construção de conhecimentos e para o fortalecimento das capacidades comunicativas, favorecendo o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral.

Por fim, destaca-se a importância de que as instituições de Educação Infantil e os professores valorizem o brincar como elemento essencial das práticas pedagógicas, reconhecendo seu potencial para promover experiências de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de sujeitos capazes de interagir, comunicar-se e participar ativamente da sociedade.

Os jogos lúdicos oportunizam às crianças momentos únicos de descoberta, criação, imaginação e interação, favorecendo aprendizagens que ultrapassam o ambiente escolar e refletem

em seu desenvolvimento integral. Considerando que a primeira infância representa uma janela privilegiada para a construção de conhecimentos, habilidades e experiências, torna-se fundamental garantir práticas pedagógicas que respeitem as singularidades infantis e possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **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**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MOVIMENTO NA INFÂNCIA: Contribuições de Atividades Lúdicas Na Educação para o Trânsito

Diana Aparecida Kaefer Schons[1]

Ana Marli Bulegon [2]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da aplicação de um Projeto de Pesquisa, desenvolvido no curso de Doutorado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática (PPGCIMAT-UFN). O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de Transposição Didática do conceito de Movimento na Educação Infantil (EI), investigando de que maneira Atividades Lúdicas (AL) contribuem para a compreensão desse conceito por crianças com idade entre 4 e 5 anos e 11 meses. A base teórica esteve pautada na Teoria da Transposição Didática (TTD), proposta por Yves Chevallard, que busca compreender como o saber científico é transformado em conhecimento ensinável no espaço escolar. A pesquisa foi desenvolvida com crianças da EI de uma escola pública e do campo, pertencente ao município de Santa Rosa - RS, em 2025. Para alcançar o objetivo foi proposta uma Unidade de Aprendizagem (UA) sobre Educação para o Trânsito, com o intuito de introduzir conceitos físicos como velocidade, repouso, trajetória, deslocamento e referencial de forma acessível, lúdica, contextualizada e significativa. Durante a realização das atividades houve a participação dos familiares e de toda a comunidade escolar. Os resultados apontaram que a integração de Atividades Lúdicas à temática Educação para o Trânsito favoreceu não apenas a compreensão do conceito de Movimento, mas também o desenvolvimento de atitudes críticas, reflexivas e cidadãs. A pesquisa evidenciou que ensinar Física na EI é possível e necessário, sobretudo quando articulado a metodologias criativas e contextualizadas, capazes de cultivar desde cedo o encantamento pelo saber científico.

Palavras-chave: ensino de física; educação infantil; educação para o trânsito; três momentos pedagógicos; unidade de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A comunidade científica tem demonstrado preocupação em relação ao ensino dos conceitos envolvidos na área das Ciências da Natureza, como em Física, Química, Biologia e Matemática, em todos os níveis da Educação Básica. Os últimos indicadores de desempenho da Educação Básica (IDEB) nessas áreas, publicados pelo MEC (Brasil, 2024), demonstraram que o país alcançou 6 pontos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), atingindo a meta nacional estabelecida para o primeiro ciclo do indicador (2007-2021). Nos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), o Brasil alcançou 5 pontos e o Ensino Médio registrou 4,3 pontos, ficando abaixo das metas do indicador para o país nessas etapas, que era de 5,5 e 5,2, respectivamente.

Em particular, acerca do ensino da área de Ciências, os estudos apontados por Marques (2020) sinalizam alguns fatores importantes que precisam ser observados, dentre eles a

[1] Doutora em ensino de Ciências. Professora de Educação Infantil no município de Santa Rosa-RS. E-mail: diana-kaefer74@gmail.com.
[2] Doutora em Informática na Educação (UFRGS). E-mail: anamarlibulegon@gmail.com.

importância de incluir o conhecimento científico nos currículos dos cursos de Formação Inicial de Professores de Ciências da Natureza; Castro (2004) sugere ainda programas para que os tratamentos didáticos não se tornem obsoletos, em desacordo com o processo de fazer e de pensar Ciência.

A percepção do mundo compartimentado e autônomo cede lugar, sob a égide do desenvolvimento técnico-científico, ao entendimento de um espaço atrelado ao saber. Inseridos nesse contexto estão: o sistema escolar; a Física, seus conceitos e conteúdo; e a necessidade de formar sujeitos críticos e reflexivos para a vida em sociedade.

Dessa maneira, é importante aprender e entender, desde a idade infantil, os principais conceitos de Ciências, estudados na Física como: velocidade, tempo, deslocamento, ponto de referência, distância percorrida, entre outros aspectos, além de potencializar cientificamente o entendimento das transformações que ocorrem na vida diária. Sendo assim, faz-se necessário construir pré-requisitos para aprendizagem de novos conceitos da área das Ciências da Natureza.

Dessa forma, entender o conceito de Movimento e demais conceitos científicos pode representar um caminho para a construção da aprendizagem. Tão logo, surge a necessidade de transpor didaticamente os saberes científicos para o contexto escolar. A “Transposição Didática do Saber” (Chevallard, 1991) considera a necessidade de realocar o conhecimento científico acadêmico para o patamar no qual estudantes do ensino fundamental e médio possam compreender sua importância e significado nas relações sociais cotidianas de maneira significativa.

Ao desempenhar a função de professora com crianças da Educação Infantil, surgiram dúvidas, inquietudes e alguns questionamentos com base na experiência diária, em sala de aula, sobre como auxiliar os estudantes a compreenderem e gostarem da Física no EF e no EM, a fim de proporcionar esse encantamento pela disciplina.

O não cumprimento das regras de trânsito constitui um grave problema social, refletido no crescente número de acidentes e vítimas em vias urbanas e rodovias. Nesse contexto, a Educação para o Trânsito assume papel fundamental, devendo ser trabalhada desde a Educação Infantil, conforme prevê o Código de Trânsito Brasileiro (1997) e a Base Nacional Comum

Curricular. Mais do que transmitir informações sobre normas e estatísticas, a proposta pedagógica deve fomentar hábitos, atitudes e valores que estimulem a convivência social responsável, preparando crianças para atuarem como pedestres, passageiros e futuros condutores.

Autores como Simioni (2007), Rodrigues (2010) e Hoffmann, Cruz e Alchieri (2007) reforçam que a inserção do tema no currículo escolar possibilita a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender as consequências de suas escolhas no trânsito. Além disso, a abordagem interdisciplinar permite integrar conceitos da Física, como movimento, velocidade, aceleração e forças, favorecendo a compreensão científica dos fenômenos relacionados à segurança viária. O uso de exemplos práticos, como distância de frenagem, tempo de reação, curvas e uso do cinto de segurança, aproxima teoria e realidade, ampliando o potencial de conscientização.

Nesse sentido, propôs-se mudar a forma de iniciar a formação de conceitos básicos dos conteúdos, começando pela Educação Infantil, já que estes serão trabalhados, mais adiante, de maneira mais completa e complexa; surgiu então o questionamento: como as crianças responderiam a esta nova modalidade de ensino e de aprendizagem envolvendo a Física, mais especificamente o conceito de Movimento presente nas diferentes habilidades a serem desenvolvidas na Educação Infantil, com crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses de idade e ainda responder de que forma poderia ser trabalhado o conceito de Movimento com crianças da pré-escola, da Educação Infantil?

Para atingir o objetivo e resolver o problema de pesquisa elaborou-se uma Unidade de Aprendizagem (UA), sobre Educação para o Trânsito com o uso de Atividades Lúdicas, descritas mais adiante. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o que vem a ser transposição didática.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, do tipo exploratório, foi realizada em uma escola rural da Rede Municipal de ensino de Santa Rosa, localizada na região Noroeste do RS. Participaram dessa pesquisa 15 crianças com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses, da pré-escola, nível 2, da Educação Infantil.

Para iniciar o estudo do conceito de Movimento, aplicou-se um questionário ilustrado com cinco questões, contendo imagens capturadas no espaço escolar cujo objetivo principal foi de verificar as concepções prévias das crianças da pré-escola sobre o conceito de Movimento relacionado ao estudo da Física. A partir daí, elaborou-se uma Unidade de Aprendizagem (UA) que foi organizada de acordo com os Três Momentos Pedagógicos (TMP), de Delizoicov e Angotti (1991). No primeiro momento (Problematização Inicial - PI), aplicou-se o pré-teste; no segundo momento (Organização do Conhecimento - OC), trabalhou-se com a construção do conhecimento novo fazendo uso de Atividades Lúdicas, passeios orientados, registros fotográficos, desenhos e vídeo, a fim de dar sentido ao conceito em estudo (Quadro 3). Por fim, no último momento (Aplicação do Conhecimento - AC) aplicou-se o pós-teste.

Quadro 3 - Unidade de Aprendizagem sobre o Conceito de Movimento

AULAS	CONCEITOS ABORDADOS	ATIVIDADE DE ENSINO	DINÂMICA	OBJETIVOS
PI	Movimento	Corrida do saco	Atividade Lúdica (AL)	Integrar o grupo
[1] 2 aulas	(Pré-teste).	Questionário	Questionário ilustrado online Google Forms (TIC)	Verificar os conhecimentos prévios das crianças
OC	Referencial	Corrida do saco,	Atividade Lúdica (AL).	Relacionar: movimento, ponto de referência e deslocamento na trajetória.
[2] 2 aulas		Gráfico	Grafico dos resultados (TIC)	Conceituar Movimento a partir da análise de dados coletados.
-		Resultados.	Debater os resultados no grande grupo (rodinha)	

OC [3] 2 aulas	Velocidade Conceito e uso do cinto de segurança Segurança em implementos agrícolas Conceito de semáforo e a relação com as cores	Passeio orientado Pesquisa científica Registro da atividade	Atividade Lúdica (AL). Pesquisa científica sobre a Legislação do Trânsito (TIC) Desenho	Observar as placas de trânsito presentes na comunidade . -Conhecer as placas de trânsito presente na legislação brasileira. -Analisar a construção da aprendizagem sobre a Legislação do Trânsito. Explicar a importância de formar pessoas conscientes para o Trânsito. Apresentar o conceito de Movimento às crianças. Analisar os conceitos registrados.
OC [4] 2 aulas		Vídeo sobre Educação no Trânsito Passeio com a famíla em veículo automotor	- Apresentar o vídeo sobre Educação no Trânsito, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1ntk268YKks, até o minuto 2:07 segundos (TIC). Atividade Lúdica (AL)	Discutir sobre a importância do uso do cinto de segurança no Trânsito. Registrar em forma de desenho o passeio realizado em família fazendo o uso do cinto de segurança. Registrar fotografias do uso do cinto de segurança em máquinas agrícolas.
OC [5] 2 aulas		Vídeo sobre Educação no Trânsito	Apresentar o vídeo sobre Educação no Trânsito, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1ntk268YKks, do minuto 2:07s até 3:47s, (TIC)	Apresentar o conceito de semáforo. Identificar as cores do semáforo e o significado de cada uma no

	Conceitos de velocidade, ponto de referência, velocidade e tempo.	Registro da atividade		Código de Trânsito Brasileiro (CTB). Analisar os conceitos registrados
OC [6] 3 aulas	Conceitos de velocidade inicial e final e ponto de referência adotado	Confeccionar carros com caixas de papelão. Montar circuito. Aplicar os conhecimentos adquiridos. Registro da atividade	Confeccionar um carro com o auxílio da família, utilizando caixas de papelão (AL). Desenhar um circuito na quadra com tinta guache, utilizando as placas de trânsito estudadas (AL) Desenvolver o circuito utilizando os carros de sucata (AL)	Analisar a relação existente entre deslocamento, ponto de referência, velocidade e tempo. Interpretar o conceito de Movimento. Analisar os conceitos registrados
OC [7] 2 aulas		Circuito de bicicleta e patinete. Discutir os resultados e registrar a atividade através do desenho Registro da atividade	Construir um circuito com as crianças, colocando as placas de sinalização e respeitando os limites de velocidade analisados na pesquisa científica (AL).	Analisar a velocidade inicial e a final. Explorar o conhecimento sobre os pontos de referências adotados. Analisar os conceitos registrados
OC [8] 2 aulas	Conceitos de repouso e movimento em relação a um ponto fixo.	Passeio orientado de ônibus Registro fotográfico Registro da atividade	- Realizar um passeio de ônibus, meio de transporte utilizado pelas crianças para se deslocarem até a escola (AL). Entrevistar o condutor do ônibus sobre a importância do uso do cinto de segurança e de respeitar as placas indicativas de velocidade para um trânsito seguro (AL). - Estabelecer pontos fixos em relação à trajetória desenvolvida pelo ônibus e analisar o movimento em relação ao obstáculo selecionado para a finalidade proposta (AL). - Observar o movimento do passageiro em relação ao veículo e a pista (AL)	Entender o conceito de Repouso. Diferenciar os mecanismos envolvidos nas alterações de movimento. Identificar quando a posição de um objeto não se altera em relação a um referencial. Analisar os conceitos fotografados Analisar os conceitos registrados

AC [9] 1 aulas	Revisão de conceitos.	Revisar os conceitos trabalhados. Registrar em forma de desenhos a aprendizagem sobre o conceito de Movimento.		
AC [10] 1 aula	Pós teste	Questionário ilustrado online Google Forms	Responder o questionário ilustrado online (TIC)	Verificar as contribuições do material didático na compreensão dos tópicos de Educação para o Trânsito para aprendizagem do conceito de Movimento.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

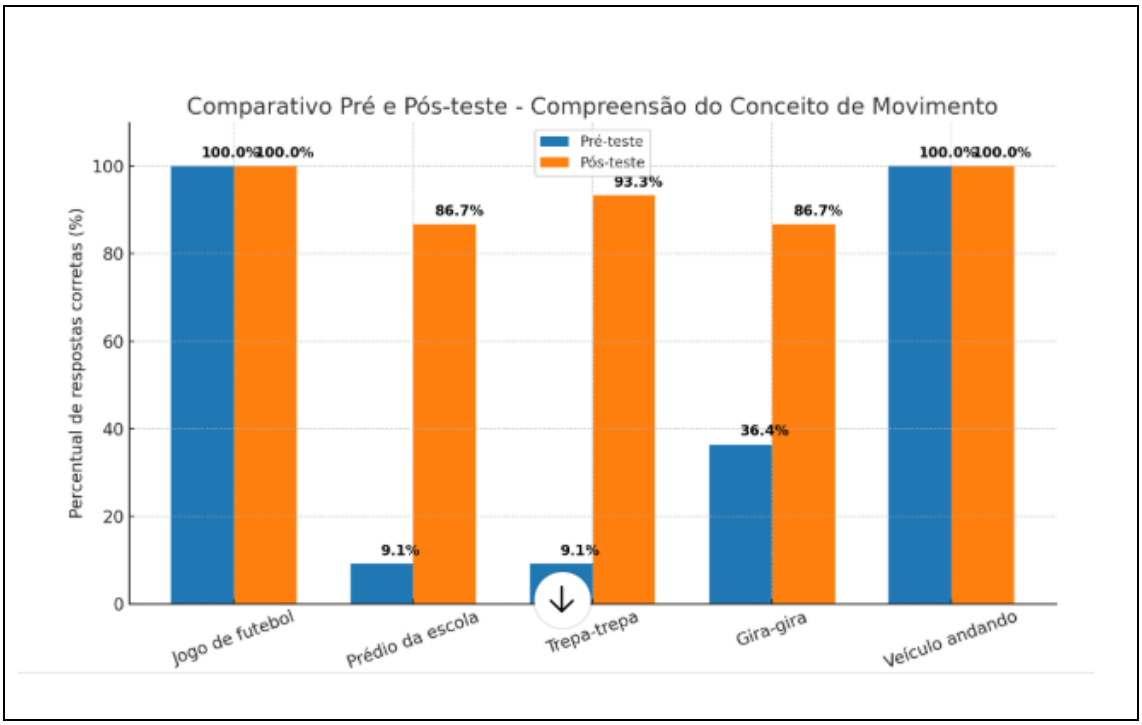
Segundo Chevallard (1991), o processo de transposição didática exige a articulação de três condições para que a aprendizagem se concretize. A primeira é o **saber sábio (SS)** — o conhecimento científico produzido e legitimado pela comunidade acadêmica —, que, no caso desta pesquisa, corresponde ao conceito de Movimento na Física. Trata-se de um saber abstrato e, portanto, inacessível diretamente à criança. A segunda é o **saber a ensinar (SaE)**, que consiste na adaptação do saber sábio ao contexto escolar, transformando-o em conteúdos programáticos, materiais didáticos e propostas pedagógicas que facilitem sua compreensão. A terceira condição refere-se ao **saber ensinado (SE)**, ou seja, ao conhecimento efetivamente construído pelo estudante a partir da prática docente, das mediações do professor e das situações de aprendizagem vivenciadas.

A Transposição Externa (Saber a Ensinar), de acordo com a teoria de Chevallard, se refere à forma como esse Saber Sábio (SS) (a capacidade de reconhecer e nomear esses elementos do ambiente) é formalizado para ser ensinado. Em nosso caso, essa transposição externa foi o planejamento da UA e a seleção de Atividades Lúdicas e de como essas figuras seriam apresentadas e ensinadas para que as crianças as reconhecessem e pudessem vir a nomeá-las corretamente. A UA consistiu em uma intervenção didática (o "saber a ensinar") com: apresentação das imagens ou objetos, com suas respectivas denominações corretas; atividades lúdicas, jogos, conversas, pesquisas, leituras ou passeios que envolviam a observação e

identificação desses elementos. Ainda houve muito reforço, muita repetição ou muito foco específico nos itens que demonstraram baixo reconhecimento no pré-teste e que os dados vieram de um "questionário ilustrado".

Já a Transposição Interna (Saber Ensinado) é o ponto onde a teoria se conecta diretamente com o que o gráfico nos mostra.

Figura 1: Gráfico com as respostas dos testes



Fonte: dados da pesquisa

O "saber ensinado"(SE), pode-se dizer que é o conhecimento efetivamente apropriado pelos estudantes. Os resultados no pós-teste (figura 1) demonstram que a transposição didática interna – o processo de ensino e aprendizagem conduzido na "sala de aula" (ou no ambiente de intervenção) – foi bem-sucedida. Houve uma "didatização" eficaz do conhecimento, isto é, aquilo que no pré-teste era desconhecido ou impreciso para a maioria (porcentagens baixas como 9,1% ou 36,4% - figura 2) transformou-se em um saber reconhecido e assimilado por quase todos os participantes. Essa mudança radical (especialmente nas opções 2 e 3, que saltaram de 9,1% para mais de 86%, sugere que o objeto de ensino (a UA) foi bem elaborado e a relação didática entre professor/mediador e aluno foi efetiva.

Figura 2 – Comparativo do pré e do pós-teste

Tema das Questões	Respostas Coerentes	Alunos com respostas coerentes		Percentagem de alunos com respostas coerentes em relação ao total de alunos testados	
		Pré-teste	Pós- teste	Pré-teste	Pós-teste
Repouso Trepa-trepa	Um corpo está em repouso quando sua posição não muda ao longo do tempo em relação a um referencial escolhido. Isso significa que a distância entre o corpo e o ponto de referência permanece constante.	1	14	9,1%	93,3%
Trajetória Figura do predio da escola	A trajetória é o caminho descrito por um corpo ao se deslocar em relação a um referencial. Ela representa a sucessão das posições ocupadas pelo corpo ao longo do tempo.	1	13	9,1%	86,7%
Deslocamento Jogo de futebol	O deslocamento é uma grandeza vetorial que indica a variação da posição de um corpo em relação a um referencial, considerando apenas o ponto inicial e o ponto final do movimento, sem levar em conta o caminho percorrido..	11	15	100%	100%
Velocidade Veículo andando na rua	A velocidade é uma grandeza vetorial que indica a rapidez com que um corpo muda de posição e a direção e sentido desse movimento em relação a um referencial.	11	15	100%	100%
Tempo Gira-gira	Na Física, tempo é uma grandeza física escalar que mede a duração dos fenômenos e o intervalo entre eventos. Ele é fundamental para descrever o movimento, pois permite relacionar mudanças de posição com a passagem dos instantes.	4	13	36,4%	86,7%

Fonte: Dados da pesquisa.

Em síntese, a análise dos resultados do pré e do pós-teste, sob a perspectiva de Chevallard, evidencia que o processo de transposição didática, desde a seleção e organização do "Saber a Ensinar" (SaE) até a sua efetivação como "Saber Ensinado" (SE) foi bem-sucedido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, aqui descrita, possibilitou compreender como ocorre a transposição didática do conceito de Movimento na Educação Infantil, a partir de uma temática do cotidiano dos estudantes e atividades lúdicas, desenvolvidas em espaços formais e não formais. Os resultados evidenciaram que a identificação dos conhecimentos prévios foi fundamental para orientar o processo pedagógico, permitindo superar concepções alternativas e favorecer a construção de saberes mais consistentes.

Com base na Teoria da Transposição Didática de Chevallard (1991), verificou-se que o percurso entre o Saber Sábio (SS), o Saber a Ensinar (SaE) e o Saber Ensinado (SE) foi efetivamente alcançado. As atividades lúdicas, articuladas à temática da Educação para o Trânsito, mostraram-se recursos potentes para aproximar o conhecimento científico da realidade das crianças, possibilitando avanços significativos nas noções de velocidade, deslocamento, tempo e ponto de referência.

Constatou-se que as propostas favoreceram não apenas a compreensão de conceitos físicos, mas também o desenvolvimento de atitudes críticas, reflexivas e conscientes diante do cotidiano. A abordagem metodológica contribuiu ainda para promover a conscientização e o envolvimento dos familiares e de toda a comunidade acadêmica sobre a importância do respeito às leis de trânsito, extrapolando os limites da sala de aula e alcançando famílias e comunidade escolar.

Apesar de limitações relacionadas a fatores climáticos, frequência irregular das crianças e ausência de apoio constante para registro das atividades, a metodologia adotada demonstrou ser eficaz e adequada aos objetivos da pesquisa. Recomenda-se, em investigações futuras, expandir essa abordagem a outras faixas etárias e contextos educacionais, bem como explorar diferentes temáticas que permitam integrar os conceitos físicos de maneira lúdica, contextualizada e significativa.

Em síntese, a experiência mostrou que a articulação entre atividades lúdicas, tecnologias digitais e situações do cotidiano constitui uma estratégia pedagógica relevante para o ensino de Física na Educação Infantil, fortalecendo as bases para aprendizagens futuras e formando sujeitos mais observadores, críticos e responsáveis socialmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2024**. Brasília: MEC, 2024.

CASTRO, A. D. **Ensino de Ciências e a Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2004.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE TRÂNSITO (DENATRAN). **Manual de Educação para o Trânsito**. Brasília: Ministério das Cidades, 2010.

CHEVALLARD, Yves**. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNANBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DE SOUSA, Wellington Batista. **A Teoria da Transposição Didática e a Teoria Antropológica do Didático, aplicadas em um Estudo de caso no Ensino da Física Moderna e Contemporânea**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamentos de Física: Mecânica.** Volume 1. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

HEWITT, Paul G. **Física Conceitual**. 9. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

MARQUES, Nelson Luiz Reyes. **Formação e Prática Pedagógica: Uma pesquisa sobre as contradições das disciplinas de Física Experimental para a prática docente na Educação Básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020

MOREIRA, Marco Antonio; OSTERMANN, Fernanda. **Física Moderna e Contemporânea na Educação Básica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

NEWTON, Isaac. **Princípios Matemáticos da Filosofia Natural**. Tradução de Cesar Lattes. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

TOMAS DE AQUINO. **Suma Teológica. Iª pars**. Coordenação de Carlos Josaphat Pinto de Oliveira, OP. Tradução de Aldo Vannuchi et al. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR

Ana Regina da Rosa Soares Klein [1]

Thalita Juliê Trentin[2]

Paula Maria Zabalotski [3]

Marilene Nunes Tavares[4]

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil como instrumento de reflexão e autoavaliação institucional e fortalecimento da gestão escolar. O estudo fundamenta-se em uma experiência desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil, tomando como referência a investigação da experiência educativa proposta por Contreras e Lara (2010) e o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação. A experiência envolveu professores e demais profissionais da educação da escola, utilizando o documento como referencial para a reflexão sobre diferentes aspectos do cotidiano institucional. A análise contemplou aspectos relacionados ao planejamento, às interações, aos espaços educativos, à formação dos profissionais e à relação com as famílias. A experiência possibilitou ampliar o olhar da equipe sobre as práticas institucionais, favorecendo reflexões acerca das potencialidades e dos desafios presentes no cotidiano escolar. Conclui-se que a utilização dos Indicadores como referência para processos reflexivos pode contribuir para o fortalecimento da gestão democrática e para a qualificação da Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; gestão escolar; autoavaliação institucional; indicadores de qualidade; gestão democrática.

INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade na Educação Infantil tem ocupado lugar de destaque nas políticas públicas brasileiras (BRASIL, 2009). Nesse contexto, os Indicadores de Qualidade constituem importante instrumento de autoavaliação institucional, favorecendo processos participativos, planejamento e gestão democrática (BRASIL, 2009).

Este estudo analisa as contribuições dessa ferramenta para o fortalecimento da gestão escolar, tendo como base uma experiência desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010).

[1] Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial pela FAEL; Especialização em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Uninter; Especialização em Tecnologias Aplicadas a Educação pela ULBRA. E-mail: ana.soaresklein@educacaosr.com.br

[2] Especialista em Tecnologias da Educação pela ULBRA.E-mail:thalita.trentin@educacaosr.com.br

[3] Especialista em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão pela Faculdade São Luís.E-mail: paula.zabalotski@educacaosr.com.br

[4] Especialista em Tecnologias da Educação pela ULBRA. E-mail: marilene.tavares@educacaosr.com.br

Embora a investigação tenha sido desenvolvida em um contexto específico, as reflexões produzidas permitem ampliar o debate acerca da utilização dos Indicadores de Qualidade como estratégia de fortalecimento da gestão escolar em diferentes realidades da Educação Infantil.

A consolidação de uma cultura de avaliação na Educação Infantil tem sido apontada como elemento fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão escolar (BRASIL, 2009). Nesse contexto, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil constituem um instrumento que favorece processos participativos de reflexão, permitindo que gestores, professores e demais profissionais analisem coletivamente as dimensões que compõem o cotidiano institucional (BRASIL, 2009).

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação, organiza a avaliação institucional em sete dimensões: 1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, materiais e mobiliários; 6) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e 7) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009). Essas dimensões constituem referências para que a instituição reflita sobre diferentes aspectos de sua realidade e identifique possibilidades de qualificação do trabalho desenvolvido.

Mais do que identificar fragilidades e potencialidades, essa ferramenta possibilita a elaboração de estratégias voltadas ao planejamento, à tomada de decisões e ao fortalecimento da gestão democrática, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009; BARBOSA, 2010).

Considerando essa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil para os processos de autoavaliação institucional e para o fortalecimento da gestão escolar (LÜCK, 2009). O estudo resulta da sistematização de uma experiência desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil, envolvendo professores e demais profissionais da educação da instituição, tendo como referência o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil para a reflexão sobre as práticas e a organização do trabalho escolar.

DESENVOLVIMENTO

A avaliação institucional na Educação Infantil constitui um importante mecanismo de fortalecimento da qualidade educativa, na medida em que possibilita às instituições refletirem sobre suas práticas de forma coletiva e participativa (BRASIL, 2009). Nesse contexto, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, elaborados pelo Ministério da Educação, apresentam sete dimensões que contemplam diferentes aspectos da organização e do cotidiano institucional: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das

professoras e demais profissionais; e cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009).

A gestão escolar contemporânea exige processos que ultrapassem a dimensão administrativa e incorporem práticas de planejamento, participação e avaliação permanentes. (LÜCK, 2009). Nessa perspectiva, a autoavaliação institucional constitui um instrumento capaz de subsidiar a tomada de decisões e fortalecer a gestão democrática, favorecendo a construção coletiva de estratégias voltadas à qualificação do trabalho pedagógico (LÜCK, 2009; PARO, 2015). Conforme Contreras e Lara (2010), investigar a própria experiência educativa permite compreender a escola como espaço de produção de conhecimento, no qual a reflexão sobre a prática favorece transformações significativas no cotidiano institucional.

METODOLOGIA

A experiência analisada foi desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil localizada no interior do Rio Grande do Sul, envolvendo os professores e os demais profissionais da educação da instituição. O estudo caracteriza-se como uma sistematização de experiência, de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, tendo como referência a perspectiva de investigação da experiência educativa apresentada por Contreras e Lara (2010).

Como instrumento de referência para as reflexões, foi utilizado o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009). O documento não foi aplicado formalmente nem houve preenchimento de seus indicadores pela equipe. Sua utilização ocorreu como suporte teórico e reflexivo para olhar para a realidade da instituição e discutir aspectos relacionados à organização do trabalho e às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A reflexão foi realizada considerando as sete dimensões apresentadas no documento: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A partir dessas referências, a equipe pôde estabelecer relações entre os aspectos apresentados no documento e a realidade vivenciada na instituição, identificando potencialidades e desafios presentes em seu cotidiano.

Os sujeitos envolvidos na experiência foram, portanto, os professores e os demais profissionais da educação da escola. A análise apresentada neste artigo não corresponde a resultados quantitativos ou a uma classificação institucional obtida por meio do preenchimento do instrumento, mas às reflexões produzidas a partir da aproximação entre as dimensões propostas pelos Indicadores e a experiência cotidiana da instituição.

O processo possibilitou identificar potencialidades relacionadas ao planejamento institucional, às interações e ao comprometimento da equipe, bem como desafios referentes aos

recursos pedagógicos, à organização dos espaços e às estratégias de formação continuada. Nesse sentido, a utilização do documento como referência contribuiu para ampliar o olhar da equipe sobre diferentes dimensões do trabalho institucional, favorecendo a reflexão coletiva acerca das práticas desenvolvidas. (CONTRERAS; LARA, 2010).

Os resultados da experiência referem-se, portanto, às reflexões e percepções construídas coletivamente pelos profissionais envolvidos. A aproximação com os Indicadores de Qualidade possibilitou reconhecer a importância de olhar para a instituição de maneira ampla, considerando aspectos pedagógicos, relacionais, organizacionais e formativos. Entre as principais contribuições identificadas, destacam-se a ampliação do diálogo entre os profissionais, o reconhecimento de potencialidades existentes na instituição e a identificação de aspectos que podem ser continuamente aprimorados, especialmente em relação ao planejamento, aos espaços e recursos pedagógicos e à formação continuada.

Dessa forma, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil mostraram-se uma importante ferramenta de reflexão e apoio à gestão escolar, ao favorecer processos de escuta, diálogo e planejamento coletivo, fortalecendo a gestão democrática e contribuindo para consolidar uma cultura institucional de reflexão permanente (PARO, 2015). Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida em um contexto específico, as contribuições identificadas permitem compreender que processos participativos de reflexão sobre a qualidade podem subsidiar a qualificação das práticas pedagógicas e da gestão em diferentes instituições de Educação Infantil (LÜCK, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou analisar as contribuições dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil como estratégia de reflexão institucional e fortalecimento da gestão escolar. Ao tomar como referência as dimensões propostas pelo documento e promover um processo coletivo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas na instituição, foi possível ampliar o olhar sobre diferentes aspectos da organização pedagógica e administrativa.

A experiência demonstrou que a aproximação com os Indicadores de Qualidade pode contribuir para provocar reflexões importantes entre os profissionais da instituição. A participação dos professores e demais profissionais da educação possibilitou discutir potencialidades e desafios relacionados ao planejamento, às interações, aos espaços, aos recursos pedagógicos, à formação profissional e à relação com as famílias.

Os resultados evidenciaram a importância de processos coletivos de reflexão para o fortalecimento da gestão democrática, favorecendo o diálogo, a corresponsabilidade e o planejamento coletivo, contribuindo para a consolidação de uma cultura institucional pautada na reflexão permanente e na busca pela melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Embora a experiência analisada tenha sido desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil, as discussões apresentadas permitem reconhecer que os Indicadores de Qualidade representam uma ferramenta que pode subsidiar processos reflexivos em diferentes contextos educacionais, especialmente por favorecerem processos de escuta, participação e tomada de decisões fundamentadas nas necessidades de cada instituição.

Por fim, compreende-se que investir em processos sistemáticos de reflexão e autoavaliação institucional significa fortalecer a gestão escolar e reafirmar o compromisso com uma Educação Infantil pública, democrática e de qualidade. Espera-se que este estudo incentive outras instituições e equipes gestoras a incorporarem processos participativos de reflexão e autoavaliação como estratégia permanente de fortalecimento da gestão escolar e de qualificação da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

CONTRERAS, José; LARA, Núria Pérez de. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

ENTRE O CUIDADO E O PENSAMENTO: TRAMAS E REFLEXÕES NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA

Cristiane Leusin [1]

RESUMO

Este relato de experiência analisa a prática docente na Pré-escola, tensionando os desafios e as miudezas do cotidiano escolar. A partir da vivência com crianças de 4 a 5 anos, reflete-se sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, a escuta atenta como ferramenta pedagógica e a documentação como registro da cultura infantil. O objetivo é desmistificar a visão assistencialista da etapa e valorizar a complexidade da docência na primeira infância.

Palavras-chave: educação infantil; cuidar e educar; docência; estudantes.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, correspondente à primeira etapa da Educação Básica, consolidou-se nas últimas décadas como um espaço indissociável de desenvolvimento integral da criança. Historicamente marcada por uma visão assistencialista — que reduzia o atendimento à mera guarda e higiene — ou, por outro lado, por uma vertente puramente preparatória para o Ensino Fundamental, a área passou por uma profunda ressignificação teórica e legal. Hoje, compreendemos que as especificidades da primeira infância exigem uma abordagem pedagógica que rompa com essas dicotomias, posicionando a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

No cerne dessa evolução conceitual e prática, destaca-se o binômio "cuidar e educar" como um eixo orientador e indissociável das ações pedagógicas. Longe de serem funções isoladas ou complementares, o cuidado e a educação constituem uma unidade única. Cuidar, no contexto da infância, não se restringe a suprir necessidades biológicas; envolve o acolhimento, a escuta atenta, o respeito às singularidades e a construção de vínculos afetivos que oferecem a segurança necessária para a exploração do mundo. Paralelamente, o educar se materializa na intencionalidade das experiências propostas, na ampliação dos saberes e no estímulo à curiosidade natural da criança.

[1] Pós graduada em Educação Infantil. E-mail:crisleusin58@gmail.com.

Diante desse cenário, decidi investigar como compreender e operacionalizar essa indissociabilidade no cotidiano escolar. Compreender os caminhos pedagógicos que viabilizam o equilíbrio entre o cuidado sensível e a educação intencional é fundamental para superar velhos paradigmas e qualificar as práticas docentes. Assim, pretendo analisar os desafios e as potencialidades da articulação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, contribuindo para o debate sobre a formação docente e a garantia de uma educação pública, inclusiva e referenciada socialmente para as pequenas infâncias.

OBJETIVO GERAL

Analisar a indissociabilidade entre o cuidar e educar na Educação Infantil a partir de uma experiência prática, evidenciando como o cuidado sensível se articula à intencionalidade pedagógica para superar visões dicotômicas e assistencialistas na primeira infância.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular o autoconhecimento e a percepção corporal, incentivando a criança a reconhecer suas necessidades biológicas (fome, sono, frio, calor) e comunicá-las;
- Fortalecer o vínculo afetivo e a segurança emocional entre educador e criança, compreendendo que o acolhimento no cuidado físico é a base para que a criança se sinta segura para explorar e aprender;
- Estimular a motricidade ampla e fina, aproveitando os momentos de cuidar (abotoar, segurar talheres, lavar as mãos, organizar o próprio espaço) como desafios motores significativos;
- Romper com a visão assistencialista e mecânica do cuidado, planejando cada momento de rotina com intencionalidade pedagógica e objetivos de aprendizagem claros;
- Sistematizar a escuta e a observação atenta através da documentação pedagógica, tornando visíveis os saberes e as hipóteses que as crianças constroem enquanto estão sendo cuidadas.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO CHÃO DA PRÉ-ESCOLA: Tecendo os fios do Educar e do Cuidar.

A indissociabilidade entre o cuidar e o educar constitui o pilar fundante da Pedagogia da Infância contemporânea. Historicamente, as instituições de atendimento às crianças pequenas carregaram marcas de uma dualidade excludente: de um lado, as creches com caráter assistencialista, voltadas à guarda e à higiene corporal; de outro, os jardins de infância com viés preparatório para o Ensino Fundamental. Superar esse binarismo exige compreender que, na Educação Infantil, o corpo e a mente não se fragmentam.

A BNCC reitera essa relação ao colocar as interações e as brincadeiras como os eixos estruturantes do currículo. Quando transpostos para a prática pedagógica, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) revelam que os atos de cuidar são, em si, atos de conhecimento. O cuidado não antecede a aprendizagem, tampouco a sucede; ele é o próprio meio pelo qual a subjetividade da criança é acolhida e estimulada.

Neste sentido, a rotina não pode ser um cronômetro rígido a serviço da burocracia institucional, mas um tempo social e culturalmente construído pelas crianças e educadores. A potencialidade pedagógica dos momentos biológicos (alimentação, higiene e repouso) reside na intencionalidade do professor. Ao oportunizar que uma criança decida quais alimentos deseja consumir, sendo todos visíveis em um buffet, conversando com ela, antecipando as ações e respeitando o seu ritmo, o docente constrói o pensamento, a linguagem e a segurança afetiva — base indispensável para a exploração do mundo.

Neste estudo descrevo um relato de experiência de abordagem qualitativa, de cunho descritivo e reflexivo. A pesquisa qualitativa em educação permite mergulhar nas minúcias do cotidiano escolar, interpretando os significados que os atores atribuem às suas práticas sociais.

O presente relato de experiência foi vivenciado em uma turma de Pré-II (com 23 crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rosa de Lima. Historicamente, a Educação Infantil carregou o estigma do assistencialismo, onde o "cuidar" (higiene, alimentação, sono) era visto como um momento estéril de aprendizado, separado do "educar" (atividades direcionadas, folhas impressas, alfabetização precoce). No entanto, a prática cotidiana na pré-escola nos mostra que essa dicotomia é artificial. Na infância, o cuidado sensível é o próprio alicerce da educação intencional.

O Desafio Prático: Superando os Paradigmas Tradicionais

Na pré-escola, as crianças já possuem maior autonomia física do que os bebês, o que muitas vezes faz com que os educadores negligenciem a dimensão do cuidado, focando excessivamente em atividades puramente cognitivas. O desafio observado na turma foi equilibrar a rotina de forma que os momentos de transição, alimentação e higiene pessoal não fossem tratados como "tempo perdido" ou meras obrigações burocráticas, mas sim como eixos estruturantes do currículo, ricos em interações e brincadeiras (conforme preconiza a BNCC).

Para a construção deste relato e posterior análise, utilizei a documentação pedagógica como principal ferramenta metodológica. Foram recolhidos dados por meio de:

Diário de bordo preenchido diariamente pela docente;

Registros fotográficos e videográficos das interações cotidianas;

Transcrições de falas e expressões não-verbais das crianças durante os momentos de rotina.

Os registros foram submetidos a uma análise reflexiva à luz do referencial teórico da Pedagogia da Infância. Foram recortados episódios críticos do cotidiano (com foco na alimentação, higiene e transições de rotina) para discutir como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar se materializou na prática.

A Experiência em Ação: O Cuidado Sensível na Rotina

A aplicação do cuidado sensível na rotina escolar transforma cada momento diário em uma oportunidade de aprendizagem e acolhimento para as crianças.

O Momento da Alimentação: Da Nutrição Biológica à Investigação Científica e Social

Tradicionalmente, a hora das refeições na escola é tida como um momento puramente funcional de abastecimento orgânico. Contudo, as experiências registradas demonstraram que a organização do refeitório sob a ótica da autonomia transformou o almoço em um rico laboratório de aprendizagens.

Em vez de servir os pratos prontos rapidamente para cumprir o horário, o momento da refeição na escola tornou-se um projeto de autonomia. As crianças foram incentivadas a servir

a si mesmas, estimulando a coordenação motora fina e a percepção de saciedade ("Quanto o meu corpo precisa hoje?").

Observei, em vários momentos, que as crianças realizavam leituras matemáticas e físicas complexas ao tentar equilibrar a colher, dosar a quantidade de alimentos e discriminar texturas (o pastoso, o sólido, o líquido).

> Durante o momento do almoço, observei a Isadora demonstrando extrema concentração para escolher o que iria comer. Com movimentos precisos , segurou a colher com firmeza para dosar a quantidade de arroz , cuidando para não derrubar nenhum grão fora do prato. Ao pegar a concha do feijão, olhou o vapor subindo e comentou: 'Olha tá subindo fumaça". (DIÁRIO DE BORDO, 2025).

Um artigo de Rocha, Hueb e Scorsolini-Comin (2020) afirma explicitamente que, no acolhimento de crianças, a escuta está entre as estratégias para oferecer um cuidado respeitoso e emancipador.

Durante os momentos das refeições, evidenciei que a relação com a alimentação extrapola a dimensão biológica, configurando-se como uma prática social. Os diálogos entre as crianças sobre o sabor dos alimentos e as interações não-verbais (como o sorriso ao conseguir pegar um pedaço de legume) revelaram a construção da identidade e da sociabilidade. O ato de cuidar da nutrição fundiu-se com o ato de educar para a autonomia, gerando sentimentos de autoconfiança no grupo.

> Durante o almoço, observei dois alunos conversando diante da travessa de brocólis, o Josué fez uma careta e falou:" Não gosto dessa árvore verde, tem gosto ruim" Gabriel serviu um pedaço em seu prato e apontou para o brócolis e disse: "Não é ruim não, parece uma árvore de dinossauro, experimenta um pedaço". Incentivado pela fala do amigo, Josué pegou uma árvore e experimentou". (DIÁRIO DE BORDO, 2025)

Os momentos de refeição tornaram-se mais agradáveis. Enquanto cuidávamos da nutrição física, educávamos para a cidadania e a linguagem: conversávamos sobre a origem dos alimentos, as cores no prato, texturas e incentivávamos o diálogo respeitoso à mesa. O cuidado com o corpo tornou-se uma aula viva de ciências e socialização.

> Durante o horário do lanche, Maite falou para os colegas: Eu adoro a cor da maça, clarinha por dentre e vemelha por fora, e ainda docinha e azedinha e faz um bem para nosso corpo. E continuou: Porque nosso corpo precisa da vitamina, senão a gente fica doente e com gripe. (DIÁRIO DE BORDO, 2025)

A Higiene e o Conhecimento de Si

Outro ponto analisado foram os momentos de escovação dos dentes, uso do banheiro e lavagem das mãos. Longe de serem estressantes, esses momentos foram ressignificados como espaços de exclusividade e afetividade, onde cada criança se dedica a cuidar da sua higiene.

> Após o almoço, ao escovar os dentes, a aluna Júlia falou: “Escova direitinho Milena, senão quando tu dormir o bichinho vem e come todo teu dente, Daí o dentista pega o zuuu e tira o bicho e dói muito. (DIÁRIO DE BORDO, 2025)

Ademais, a simples lavagem das mãos foi registrada como um momento de intensa exploração científica. As crianças passavam longos minutos investigando a persistência da espuma, a temperatura da água e o reflexo da luz nas bolhas. O cuidado com a saúde e a higiene tornou-se o disparador para o pensamento empírico e a curiosidade natural da infância.

> No momento da higiene, Manuelli perguntou aos colegas: ‘Vocês notaram que no calor a água fica quente e agora que tá frio a água ficou gelada?”(DIÁRIO DE BORDO, 2025)

Os dados demonstram que, quando o cuidar é destituído de intencionalidade pedagógica, ele se torna opressor e alienante. Todavia, quando articulado ao pensamento, ele eleva a criança à condição de sujeito ativo do seu desenvolvimento. A documentação pedagógica serviu não apenas para avaliar o processo, mas para dar visibilidade às famílias sobre a complexidade do trabalho docente, desmistificando o papel da pré-escola como mero espaço de "distração" ou "cuidados básicos".

O Momento do Soninho/Repouso: Acolhimento e Transição Emocional

Na pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), a necessidade fisiológica do sono varia muito. O paradigma tradicional costumava impor o sono obrigatório e coletivo, gerando ansiedade nas crianças que já não dormiam e frustração nos educadores. Nessa experiência, ressignificamos o "momento do soninho" para um momento de repouso e desaceleração, respeitando a individualidade de cada um.

Em vez de uma imposição, o momento foi transformado em um ritual de autocuidado e percepção corporal. Preparamos o ambiente reduzindo a iluminação, colocando músicas calmas (instrumentais ou sons da natureza) e permitindo que cada criança trouxesse de casa o seu travesseiro e a mantinha.

Para as crianças que ainda precisavam dormir, o cuidado sensível manifestou-se no afeto: um carinho nas costas, o tom de voz sussurrado e a garantia de um ambiente seguro para o descanso.

> Durante o horário do soninho, Bianca me chamou e disse: “Profe, não quero dormir, pode ficar do meu lado? Eu adoro quando você faz carinho em mim”. Em menos de dois minutos, percebi que ela já estava dormindo.(DIÁRIO DE BORDO, 2025)

Cuidar do sono na pré-escola, mostrou às crianças sobre o respeito ao próprio ritmo biológico e ao espaço do outro. Elas aprenderam a identificar quando seus corpos estavam cansados e a exercitar a empatia, mantendo o silêncio para que os colegas pudessem descansar. O sono deixou de ser um momento de controle disciplinar e passou a ser um espaço de segurança afetiva e bem-estar.

O Acolhimento Emocional nos Conflitos

Na pré-escola, os conflitos por disputa de brinquedos ou espaço são frequentes. A intervenção pedagógica não foi baseada na punição (como o antigo "cantinho do pensamento"), mas no cuidado com o sentimento do outro. Estabelecemos as regras da turma e criamos um painel, visível a todos. E sempre que um colega tenta "tirar o carrinho" do outro, alguém se manifesta e mostra a regra e questiona: “ Você ia gostar que te tomasse um brinquedo?”

> Enquanto Vicente montava as peças de encaixe, um colega arremessou um carrinho que derrubou toda sua estrutura. Mantendo a calma, Vicente respirou fundo, dirigiu-se ao cartaz de combinados da turma e disse ao colega, apontando para as imagens: “Olha aqui as regrinhas, a gente não pode estragar o brinquedo do colega, você precisa cuidar”. E pediu para o colega ajudá-lo a reconstruir a torre. (DIÁRIO DE BORDO, 2025)

Validar a frustração da criança ("Eu sei que você está bravo porque queria aquele brinquedo") é um ato de cuidado sensível. A partir dessa segurança afetiva, educamos para a mediação de conflitos, ensinando-os a verbalizar suas necessidades e a ouvir e respeitar o colega.

> Durante a brincadeira no pátio, Ana desorganizou-se emocionalmente e começou a chorar intensamente. Em meio ao choro, expressou sua frustração dizendo: “ A minha boneca tá riscada e é feia. E a dela é bonita. Eu quero a dela". Conversamos e ela percebeu que tinha riscado a boneca, e que havia brincado muito com ela, Aos poucos foi se acalmando e disse que era seu brinquedo favorito. Em seguida, a colega propôs trocar um pouco e ela adorou a idéia. (DIÁRIO DE BORDO, 2025)

Resultados e Reflexões: O Impacto nos Pequenos e na Prática Pedagógica

A transição para uma postura de escuta e intencionalidade gerou mudanças visíveis. As crianças demonstraram um aumento significativo na autoconfiança e na empatia mútua. Elas passaram a cuidar umas das outras (ajudando o colega a amarrar o sapato ou consolando quem chorava), provando que o cuidado recebido se reproduz socialmente.

Para a docência, a experiência desmistificou a ideia de que "planejar" serve apenas para o momento da atividade na mesa. O planejamento na Educação Infantil deve abraçar a totalidade do tempo em que a criança está na instituição.

De acordo com Sonia Kramer, uma das principais referências brasileiras em educação infantil, o cuidado não é um mero assistencialismo, mas parte integrante do processo de desenvolvimento humano e pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência relatada neste documento permitiu compreender que a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na pré-escola vai muito além do cumprimento de diretrizes legais; trata-se de uma postura ética e política diante da infância. Ao longo da experiência, ficou evidente que a superação dos paradigmas tradicionais — que ora enxergavam a instituição como um espaço puramente assistencialista, ora como uma etapa de mera preparação técnica para o Ensino Fundamental — exige do educador uma aguçada intencionalidade pedagógica.

Os momentos cotidianos analisados, desde a autonomia na hora da alimentação e da higiene até o respeito aos ritmos biológicos no momento do repouso, demonstraram que o cuidado sensível é o solo fértil onde a educação acontece. Quando a escola acolhe o corpo, as emoções e a singularidade da criança, ela não está interrompendo o processo pedagógico; ela está, fundamentalmente, promovendo o desenvolvimento integral, o autoconhecimento e a segurança afetiva necessárias para as aprendizagens complexas.

A partir dessas observações, compreendi que a transição para uma pedagogia da escuta e do acolhimento transforma a rotina em currículo vivo. Este relato de experiência reafirma a premissa de que não há possibilidade de educar sem o ato de cuidar, assim como o cuidado na Educação Infantil, quando despido de intencionalidade, perde sua potência emancipatória. Que as reflexões aqui tecidas sirvam de estímulo para a constante ressignificação da prática

docente, consolidando uma pré-escola que respeite o direito da criança de ser cuidada, acolhida e, acima de tudo, plenamente respeitada em sua infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009).** Disponível em: http://www.gov.br. Acesso em: 01 maio 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 03 maio 2026.

BRASIL**. Ministério da Educação (MEC). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 05 maio 2026.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua educação.** Campinas: Papirus, 2007.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil:gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

ROCHA,I.S.;HUEB, M.F.D.;SCORSOLINI- COMIN, F. **Emprestar os ouvidos: a escuta da criança em acolhimento institucional**. Estudos de Psicologia, Campinas. v.25, n.4, p.424-435,. 2020.

DEMONSTRANDO A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR PARA ALUNOS DO 7° ANO POR MEIO DA EXPERIMENTAÇÃO

Guilherme Lenz[1]

Tamires Regina Diel[2]

RESUMO

Desenvolver hábitos saudáveis é desafiador diante do domínio de produtos processados e das desigualdades no acesso a alimentos balanceados, que mantêm milhões de pessoas em situação de fome. Como a nutrição afeta diretamente a saúde pública e o PIB, políticas como a PNAN e o PNAE são essenciais, aliadas à educação alimentar nas escolas (especialmente em Ciências). Nesse contexto, este trabalho relata uma aula experimental com alunos do 7° ano em Santa Rosa (RS). A atividade utilizou a tintura de iodo para identificar, visualmente, a presença de amido em alimentos como batata e pão através da mudança de coloração. Complementarmente, os estudantes construíram uma pirâmide alimentar para classificar os grupos de nutrientes e discutir o desperdício. Os relatórios dos alunos demonstraram que a experimentação prática consolidou o aprendizado teórico de forma envolvente, promovendo o pensamento científico e escolhas cotidianas mais conscientes.

Palavras-chave: educação alimentar e nutricional; experimentação; hábitos saudáveis.

INTRODUÇÃO

A alimentação saudável tornou-se um tema amplamente debatido nos meios científicos e divulgado pelas mídias sociais. Desenvolver hábitos saudáveis na alimentação não é tarefa fácil em um mundo globalizado e dominado por grandes corporações transnacionais produtoras de alimentos prontos para o consumo também conhecidos como processados e ultraprocessados. Estas empresas, popularmente conhecidas como Big Foods, controlam a distribuição de alimentos no mundo como nos mostram Martins et al. (2013):

> O aumento da participação de produtos prontos para consumo inclusive entre as camadas mais pobres da população brasileira pode ser explicado por aumentos reais no nível de renda das famílias, em particular das famílias de baixa renda. Esse fato permitiu o acesso da população mais pobre a produtos prontos para consumo que ainda são relativamente mais caros do que alimentos *in natura* ou minimamente processados e ingredientes culinários processados no Brasil.

A forma como nos alimentamos sofre grande interferência cultural e ambiental. Pessoas nascidas em países mais desenvolvidos e famílias mais abastadas financeiramente tendem a ter acesso a uma alimentação apropriada enquanto pessoas nascidas em países mais pobres tem uma maior probabilidade de não ter acesso a uma alimentação minimamente balanceada.

[1] Especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade - UNINTER. E-mail:guilherme.lenz@educacao.com.br.

[2] Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira- Uninter. E-mail: tamires.diel@educacaosr.com.br.

Dados da Organização Mundial da Saúde publicados por meio da edição de 2024 do seu relatório sobre o Estado da Insegurança Alimentar Mundial (SOFI 2024) mostraram que no Âmbito mundial estima-se que 733 milhões de pessoas no mundo estavam em situação de fome no ano de 2023, enquanto que no Brasil esse número é de 6 milhões de pessoas.

Poder financeiro, guerras e mudanças climáticas são fatores determinantes no acesso a uma alimentação digna e saudável. Também temos a identidade cultural de alguns grupos étnicos que tradicionalmente possuem algumas preferências alimentares que em alguns casos podem ser consideradas menos saudáveis.

Sabendo que os cuidados com a alimentação devem começar nas primeiras horas de vida e que uma população saudável produz mais recursos para o País (fortalecendo o Produto Interno Bruto) utilizando menos o Sistema Único de Saúde (SUS), é importante desenvolver políticas públicas que atinjam efetivamente toda a população. Nesse sentido, podemos citar algumas políticas de estado criadas no Brasil como a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), que visa a melhoria das condições de alimentação, nutrição e saúde da população brasileira. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), importante política pública que busca disponibilizar alimentação de qualidade a todos os estudantes matriculados nas etapas e modalidades da educação básica Brasileira.

Além da alimentação saudável na escola é nela que os estudantes têm acesso a uma educação alimentar e nutricional de qualidade, tarefa multidisciplinar mas que pode ter um enfoque especial nas aulas de Ciências. Estudos como o de Santos (2005) nos mostram que a educação alimentar vem sendo trabalhada pelo menos a partir dos anos 1940 mas foi em 1980 que ganhou notoriedade com a educação alimentar crítica que de acordo com Santos (2005):

> baseava-se nos princípios da pedagogia crítica dos conteúdos, de orientação marxista, considerando que a educação nutricional não é neutra, como também não pode seguir uma metodologia prefixada. Nessa perspectiva, essa vertente da educação nutricional pressupunha assumir o compromisso político de colocar nossa produção técnica e científica a serviço do fortalecimento das classes populares em sua luta contra a exploração que gera a fome e a desnutrição.

Nas séries finais do ensino fundamental, atualmente é um assunto trabalhado no 7° ano nas unidades temáticas da Vida e Evolução. Em muitos casos ensina-se educação alimentar a partir de um olhar expositivo e dialogado no qual o objetivo do professor é demonstrar aos

alunos os componentes bioquímicos que constituem os alimentos, seu valor nutritivo, quando e quanto devem ser ingeridos, além de doenças associadas.

Uma alternativa à aula expositiva é o uso da experimentação que funciona como uma ferramenta para potencializar o ensino nas aulas de Ciências, pois é possível utilizar atividades lúdicas para despertar a curiosidade discente. Essa abordagem corrobora a ideia de que a experimentação aproxima o conhecimento científico da realidade dos estudantes. Podemos perceber essa interação no trabalho de Silva e Zanon (2000, p. 146) onde afirmam que:

> Acreditamos que a experimentação pode ser uma estratégia de ensino que vincule dinamicamente a Ciência com vivências dos alunos, na perspectiva de que ela deixe de ser desconectada e distante, meros pacotes de conteúdos a serem reproduzidos, sem inserção/inter-relação efetivamente problematizadoras das formas de ver-lidar com situações.

Nesse contexto, o presente trabalho objetiva relatar a aplicação de uma aula experimental com 18 estudantes do 7° ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima (Santa Rosa/RS), a fim de avaliar o impacto de atividades práticas no engajamento e na aprendizagem significativa da turma.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre a experiência de uma aula prática de Ciências com alunos do 7° ano, voltada para a promoção da alimentação saudável, por meio da identificação da presença de amido em diferentes alimentos e a confecção de uma pirâmide alimentar, visando ampliar a compreensão dos estudantes sobre os componentes nutricionais e incentivar escolhas alimentares mais conscientes.

A aula prática teve duração de cento e trinta e cinco minutos, onde foram utilizados os seguintes materiais: solução de iodo 2% (previamente diluída em água), conta gotas, pratos de plástico e vidro, faca de serra sem ponta, banana, maça, batata e pão. Para a realização da pirâmide alimentar foi utilizado cartolina, cola, lápis de cor, canetinha e materiais para recorte.

O objetivo desta aula prática foi demonstrar visualmente a presença de amido em diferentes alimentos e substâncias, utilizando a tintura de iodo como um indicador químico qualitativo. Por meio da reação de complexação — que resulta em uma mudança de coloração

característica para azul-escuro ou violeta —, os alunos puderam correlacionar a alteração macromolecular com a identificação de carboidratos complexos. Além disso, a atividade visou desenvolver habilidades de observação científica, manipulação de reagentes e capacidade de diferenciar alimentos ricos em amido daqueles que não o possuem, estimulando o pensamento crítico e o método científico.

Já a construção da pirâmide alimentar teve como objetivo principal capacitar os alunos a compreenderem a estrutura e a importância da pirâmide alimentar como um guia para escolhas conscientes e saudáveis. Ao longo da atividade, os estudantes aprenderam a identificar e classificar os diferentes grupos de alimentos — como carboidratos, vitaminas, proteínas e lipídios —, associando cada categoria às suas respectivas funções energéticas, construtoras e reguladoras no organismo humano. Além disso, buscou-se desenvolver a habilidade de analisar criticamente os próprios hábitos de consumo, estimulando a percepção de que o equilíbrio e a moderação são as chaves para a prevenção de doenças e para a manutenção da saúde e do bem-estar integral. Ao final da atividade foi solicitado aos alunos que escrevessem no caderno o entendimento que tiveram da aula e qual foi a importância para a sua vida.

A partir das escritas dos alunos foi possível perceber a importância que as aulas experimentais desempenham na formação dos estudantes. No trecho a seguir, retirado do relatório da aluna 3, é possível observar que em sua escrita ela narra os passos da aula, associa a reação observada ao tipo do alimento e a função que desempenham demonstrando que a compreensão do conteúdo foi satisfatória:

> Quando pingamos no pão e na batata, a gota mudou de cor na hora, parecendo mágica. Ficou um roxo bem escuro, quase preto. O arroz e a farinha também mudaram de cor muito rápido. Já na maçã e no queijo, a gota continuou amarela. O que eu achei mais curioso foi que a batata e a maçã parecem meio parecidas quando estão cortadas, mas a reação delas com o iodo foi totalmente diferente. Com isso, meu grupo entendeu que os alimentos que vêm de plantas e grãos (como o trigo do pão e o arroz) guardam muita energia na forma de amido.

Assim sendo, é possível perceber que a qualificação do ensino de Ciências transcende a simples composição da matriz curricular, demandando práticas pedagógicas contextualizadas que despertem o engajamento e a motivação do corpo discente. Nesse cenário, a adoção da experimentação como pilar metodológico configura-se como uma estratégia fecunda para superar as barreiras do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que a teoria se consolide em um saber prático e perene.

Isso também fica evidente no relato da aluna 2 sobre a aula prática de construção da pirâmide alimentar:

> O que eu achei mais legal foi perceber o tamanho dos espaços. O professor explicou que o topo é bem pequeno justamente porque a gente só pode comer essas coisas de vez em quando, senão faz mal para a saúde. E que a base é grande porque precisamos de energia para o dia a dia.

A transição da bancada de experimentos para a construção da pirâmide alimentar permitiu que os alunos visualizassem a importância da nutrição de forma sistêmica. Mais do que aprender a identificar um nutriente, os estudantes foram estimulados a refletir sobre suas próprias escolhas alimentares. Assim, o projeto reforçou a necessidade de metodologias ativas e práticas, mostrando-se uma estratégia eficaz para humanizar a ciência e promover a autonomia e o pensamento crítico no ambiente escolar.

Trabalhar a pirâmide alimentar com turmas do 7° ano do Ensino Fundamental é fundamental para promover a alfabetização científica e a conscientização sobre hábitos de vida saudáveis. Nessa faixa etária, os estudantes vivenciam intensas transformações físicas e comportamentais típicas da adolescência, momento em que começam a exercer maior autonomia sobre suas escolhas alimentares. Ao explorar a estrutura e as proporções da pirâmide, o ensino de Ciências deixa de ser meramente teórico e passa a ser investigativo e prático, permitindo que os alunos identifiquem os grupos de nutrientes, compreendam as funções energéticas e estruturais dos alimentos e associam a má nutrição a problemas de saúde.

Durante a aula cabe ao professor também ter um olhar cuidadoso para relacionar a alimentação ao desperdício, tendo em vista que atualmente com as mudanças climáticas, alterações nos ecossistemas e prejuízos de grande monta aos recursos hídricos é importante que os estudantes também desenvolvam um olhar crítico para compreender como seus alimentos são produzidos e a sua pegada ecológica (metodologia que avalia a quantidade de recursos naturais necessários para manter nossa qualidade de vida). Tal criticidade vai de encontro com o que afirmam Lenz et al. (2017, p.39):

> Cabe a nós professores desenvolvermos um trabalho voltado ao diálogo crítico de saberes em que o papel dos conceitos científicos seja proporcionar aos alunos em formação qualificada e estabelecer pontes com a realidade, proporcionando a eles subsídios que favoreçam a compreensão do cotidiano através do entendimento científico sobre fenômenos e processos naturais.

Saber a quantidade de água necessária para produzir um determinado bem ou alimento que consomem faz com que as crianças entendam que a maioria da água que utilizam vem da cadeia produtiva desses produtos e não do consumo diário para manter o corpo e as necessidades básicas, isso caracteriza o conceito de Pegada Hídrica. De acordo com Maracajá et al. (2012, p.115) a Pegada Hídrica:

> tem como premissa metodológica diminuir os efeitos da escassez de água que priva milhares de pessoas em todo o mundo, de modo que ocorra uma melhor gestão hídrica desse recurso evitando, assim, a exploração em localidades mais escassas, direcionando o consumo para regiões de maior abundância de água doce.

Discutir a pegada hídrica na produção de alimentos tornou-se um debate indispensável para a sobrevivência socioeconômica e ambiental do planeta. A agricultura e a pecuária são as atividades que mais consomem água doce no mundo, muitas vezes de forma invisível para o consumidor final, que desconhece o volume absurdo necessário para produzir desde um quilo de carne até uma xícara de café. Trazer esse conceito para o centro das conversas públicas permite que governos, indústrias e cidadãos compreendam o real custo ecológico do que colocamos no prato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta prática pedagógica evidenciou que a experimentação científica, quando aliada ao cotidiano dos estudantes, atua como um catalisador para a aprendizagem significativa. A investigação da presença de amido por meio da solução de iodo não apenas concretizou conceitos abstratos de bioquímica e nutrição, mas também despertou nos alunos um olhar mais crítico e analítico sobre o que e como consomem.

Essa conscientização é o primeiro passo para transformar os sistemas alimentares e combater a escassez global de água. Quando os alunos entendem o impacto hídrico de cada alimento, a sociedade no futuro ganhará ferramentas para exigir políticas públicas de irrigação eficiente, incentivar práticas agrícolas sustentáveis e repensar hábitos de consumo diários. Em um cenário de mudanças climáticas severas, falar abertamente sobre a pegada hídrica deixa de ser um mero exercício estatístico e passa a ser uma estratégia vital de segurança alimentar e preservação dos recursos mais valiosos da Terra.

Ao registrar e analisar os dados obtidos, os estudantes exercitaram o pensamento científico de forma autônoma, conectando diretamente a teoria de sala de aula com a prática

laboratorial. Além disso, a confecção da pirâmide alimentar consolidou esse aprendizado, expandindo a teoria para uma aplicação cidadã. Conclui-se, portanto, que a articulação entre a prática experimental e a conscientização sobre a alimentação saudável cumpre o papel essencial do ensino de Ciências: formar indivíduos capazes de utilizar o conhecimento científico para tomar decisões conscientes e saudáveis em seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

FAO, FIDA, UNICEF, PMA, OMS. **"O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo 2024"**. Roma, 2024. Acesso em: 06 de junho de 2025. Disponível em: https://doi.org/10.4060/cd1254en.

LENZ, Guilherme et al . **Concepções de ensino e currículo de zoologia no Brasil.** Rev. electrón. investig. educ. cienc., Tandil , v. 12, n. 2, p. 1-13, dic. 2017 . Disponível em: <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662017000200003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2026.

MARACAJÁ, Kettrin Farias Bem et al. **Pegada hídrica como indicador de sustentabilidade ambiental.** REUNIR Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade, v. 2, n. 2, p. 113-125, 2012. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/c9b3/6f1a59aebbb7f28f0247cb61851a76320fc1.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

MARTINS, Ana Paula Bortoletto et al. **Participação crescente de produtos ultraprocessados na dieta brasileira (1987-2009).** Revista de Saúde Pública [online]. 2013, v. 47, n. 4 [Acessado 4 Junho 2025] , pp. 656-665. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2013047004968>. ISSN 1518-8787. https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2013047004968.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. **Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis.** Revista de Nutrição, v. 18, p. 681-692, 2005.

SILVA, L. H. A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P.; Aragão, R. M. R. Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens. São Paulo, UNIMEP/CAPES, 2000.

O PAPEL DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL FRENTE AO DESAFIO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR DO EDUCANDO

Juliana Bortoluzzi Turra[1]
Maritê de Oliveira[2]

RESUMO

A frequência escolar é um dos principais indicadores de permanência e sucesso dos estudantes na escola, pois a presença é fundamental para que os alunos tenham acesso contínuo aos conhecimentos, às experiências pedagógicas e às relações sociais que contribuem para seu desenvolvimento integral. A ausência frequente dos educandos compromete o acompanhamento das atividades, provocar defasagens de conteúdo, dificultar a construção de vínculos e, em situações mais graves, contribuir para o abandono e a evasão escolar. Nesse contexto, a Orientação Educacional desempenha papel fundamental na identificação das situações que influenciam na infrequência, promovendo ações de prevenção e intervenção junto aos estudantes, famílias e comunidade escolar. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação da Orientação Educacional diante dos desafios relacionados à frequência escolar, possíveis causas e estratégias que contribuem para a permanência e o desenvolvimento integral dos alunos. A infrequência escolar pode apresentar diversas causas, envolvendo aspectos individuais, familiares, sociais, econômicos e relacionados à própria escola. O acompanhamento da frequência escolar, o fortalecimento do vínculo entre escola e família, a escuta ativa dos estudantes e a articulação com a rede de proteção social são ações essenciais para garantir o direito à educação, superando às causas da infrequência escolar, garantindo à educação. Essa atuação integrada contribui para garantir a proteção dos direitos das crianças e adolescentes e ampliar as possibilidades de permanência na escola. Portanto, a atuação da Orientação Educacional diante da infrequência escolar deve ocorrer de maneira preventiva, acolhedora, articulada e contínua.

Palavras-chave: orientação educacional; frequência escolar; educação.

INTRODUÇÃO

A escola é um local de formação integral do indivíduo, sendo responsável por ensinar o conhecimento científico bem como pelo desenvolvimento de valores, atitudes e competências sociais.

Apesar da importância desta instituição, garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola constitui um dos principais desafios da educação brasileira. O acesso à educação tem sido ampliado nos últimos anos, mas enquanto escola ainda enfrentamos dificuldades quanto à frequência escolar dos alunos. A ausência dos estudantes nas aulas compromete não apenas o rendimento educacional, mas também o desenvolvimento social e emocional dos indivíduos.

A infrequência escolar é um fato que acontece todo ano letivo na grande maioria das escolas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1996). Neste sentido, nós, Orientadores Educacionais

[1] Pós-graduada em Gestão Escolar com Ênfase em Coordenação e Orientação Escolar. E-mail: juliana.b.turra@hotmail.com.
[2] Mestra em Tecnologias Educacionais em Rede. E-mail: mariteoliveira@gmail.com.

assumimos papel fundamental dentro da instituições de ensino, pois atuamos na identificação das causas da infrequência escolar e na construção de estratégias que favoreçam a permanência dos estudantes na escola. Questões familiares, sociais, econômicas, emocionais e até mesmo pedagógicas podem influenciar diretamente a frequência dos educandos, exigindo um olhar atento e humanizado.

Neste trabalho objetivamos analisar o papel da Orientação Educacional frente ao desafio da frequência escolar, destacando sua importância na mediação entre escola, família e comunidade, bem como na construção de estratégias e na promoção de ações que assegurem o direito à educação.

DESENVOLVIMENTO

O Orientador Educacional é um profissional essencial nas instituições de ensino. Somos responsáveis pelo elo entre famílias, escola, aluno e aprendizagem. Estamos em contato direto, com escuta ativa, dos alunos e suas famílias, buscando aproximá-los do âmbito escolar e garantir o direito de aprendizagem dos educandos.

A Lei nº 5.564/68 regulamenta a profissão do Orientador Educacional como profissional que atua em instituições de ensino, assistindo alunos de forma individual ou em grupo, visando o desenvolvimento integral do educando.

Entre as atribuições do Orientador Educacional, destacam-se o monitoramento diário da frequência dos estudantes, a realização de atendimentos individuais, o diálogo com as famílias e a articulação com a equipe pedagógica para identificar possíveis situações que estejam contribuindo para as ausências escolares, realizando escuta qualificada dos estudantes e de suas famílias, acompanhando situações de vulnerabilidade social, dificuldades de aprendizagem, conflitos familiares e problemas de convivência escolar.

Conforme Santos (2023, p.10),

> o trabalho do orientador educacional, no contexto contemporâneo e globalizado, não pode ter como foco apenas a resolução e o encaminhamento de temáticas relacionadas aos chamados alunos problemas. Hoje, todos os dilemas dos alunos e da escola são suscetíveis a reflexões, análises e intervenções, desde que contribuam para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos educandos.

A atuação exige um olhar sensível e interdisciplinar, capaz de compreender a realidade do educando, buscando compreender as particularidades de cada aluno, evitando julgamentos e promovendo ações de escuta, de acolhimento e no respeito às diferentes realidades sociais.

Diante dos desafios da educação, nós atuamos como mediador entre os diversos sujeitos

envolvidos no processo educativo, formando o centro de uma tríade entre escola, aluno e família.

De acordo com Luck (2009), a gestão educacional eficaz pressupõe o acompanhamento sistemático dos estudantes e a construção de ações coletivas voltadas à garantia do direito à educação. Dessa forma, desenvolvemos práticas preventivas e de intervenção, tais como projetos de acolhimento, conversa com os alunos e famílias e articulação com a rede de proteção social.

Dentre as nossas atribuições está o monitoramento da frequência dos estudantes nas aulas, buscando garantir o direito a educação.

A frequência escolar é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A participação nas atividades escolares possibilita a construção do conhecimento dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Quando o aluno apresenta faltas frequentes, surgem dificuldades de compreensão dos conteúdos, bem como dificuldades de interação com colegas e professores. Em situações mais graves, a infrequência pode resultar na evasão escolar, prejudicando, provavelmente, o futuro profissional deste educando.

A infrequência escolar não decorre somente de um fator, mas sim, de um conjunto de situações que a levam a ocorrer. Esses fatores podem estar ligados a situações familiares, socioeconômicas, fatores relacionados à saúde física e emocional, aspectos sociais e situações ligadas a própria escola.

A família possui grande influência na frequência escolar dos estudantes. Famílias desestruturadas, que possuem dificuldades relacionadas a situação socioeconômica e baixa escolaridade dos responsáveis, ocasionam a falta de acompanhamento da vida escolar que contribui para o aumento das faltas ou desinteresse nos estudos.

Aspectos relacionados ao contexto social também influenciam a frequência escolar. A pobreza e a desigualdade social também são causas da infrequência escolar. Muitas famílias enfrentam dificuldades relacionadas ao transporte, à alimentação, ao desemprego. Em alguns casos, adolescentes entram no mercado de trabalho para complementar a renda familiar, comprometendo sua participação regular nas atividades escolares. Situações de violência, insegurança, uso de substâncias psicoativas e gravidez na adolescência podem dificultar a permanência dos estudantes na escola.

Problemas de saúde, tanto físicos quanto emocionais, também podem ocasionar faltas frequentes. À falta de orientação para buscar ajuda ou até mesmo a demora para atendimento na rede pública de saúde, devido à grande demanda ou a falta de profissionais, impactam na frequência escolar de muitas crianças e adolescentes.

O ambiente escolar também pode contribuir para a infrequência. Dificuldades de aprendizagem, reprovação, metodologias pouco significativas, relações conflituosas com colegas ou professores e episódios de bullying podem provocar desmotivação e afastamento do estudante da instituição.

Por essa razão, o acompanhamento da frequência deve ser compreendido como uma ação pedagógica e não apenas administrativa. A análise dos registros de presença e da realidade do aluno permite identificar as possíveis situações que estão ocasionando a infrequência e planejar intervenções adequadas.

A Orientação Educacional, portanto, tem como uma das finalidades, acompanhar o desenvolvimento integral do educando, considerando os aspectos relacionadas acima. Para Grinspun (2011), o Orientador Educacional é um profissional comprometido com a formação humana, sendo mediador e articulador na escola. Sendo assim, estar comprometido com essa formação, requer atenção à todos os aspectos citados anteriormente, buscando garantir a frequência, permanência e acesso à educação.

Conforme Libâneo (2013), a escola precisa criar mecanismos de acompanhamento dos alunos, identificando dificuldades e promovendo ações que assegurem a permanência e o sucesso escolar. Um desses mecanismos, encontrados, ainda no ano de 1997, foi a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI. Essa ficha foi criada no estado do Rio Grande do Sul para combater a evasão escolar, que começa exatamente pela infrequência do educando às aulas. Essa ficha passou por algumas alterações, moderizando-se para atender à demanda existente no território gaúcho. É, portanto, um instrumento que possibilita o acompanhamento e a intervenção diante da ausência das aulas pelos estudantes.

O funcionamento da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) ocorre através de um *site*, preenchido de forma *online*, onde são colocadas informações acerca do estudante e as possíveis causas da infrequência, bem como as medidas já tomadas, para após, encaminhamento a rede de apoio. Seu objetivo principal é garantir o direito à educação, identificando precocemente os casos de ausências excessivas e causas desta infrequência, comunicando uma Rede de Apoio multiprofissional que promove ações que favoreçam o retorno

do estudante, a permanência e o sucesso escolar deste aluno.

Conforme dados que analisamos no Portal FICAI 4.0, referentes ao ano de 2025, foram registradas mais de 65 mil fichas no estado do Rio Grande do Sul, destas, 59.949 fichas foram arquivadas, ou seja, o número de retorno de alunos para às instituições de ensino após busca ativa de estudantes infrequentes, mostra a eficácia do instrumento utilizado.

Nesse processo, enquanto Orientadoras Educacionais desempenhamos importante função na mobilização de estratégias de acompanhamento das situações identificadas até esgotar os recursos escolares e após realizar os encaminhamentos necessários. A FICAI, quando acionada, relata as medidas/tentativas já realizadas pela escola, e encaminhada o caso para a RAE (Rede de Apoio às Escolas), que conta com vários profissionais como psicólogos, assistentes sociais e algumas instituições, como Secretaria de Educação, Fundação Municipal de Saúde, Centro de Atenção Psicossocial, Poder Judiciário, que juntos, buscam atender a demanda do aluno infrequente, com objetivo do retorno deste ao ambiente escolar. Essas ações conjuntas desta grande rede de apoio contribuem para identificar precocemente situações de risco e promover intervenções mais eficazes e garantir seu direito à educação do estudante.

Assim, a utilização da FICAI torna-se uma ferramenta importante de intervenção, possibilitando ações preventivas na construção de estratégias de permanência escolar do aluno. Nesse processo, destacamos a atuação do Orientador Educacional como responsável pelo preenchimento desta Ficha, sendo um articulador das ações de prevenção e enfrentamento da infrequência escolar, bem como a comunicação entre os diferentes serviços, promovendo estratégias que assegurem o direito à educação.

A utilização da FICAI fundamenta-se na legislação brasileira, especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que estabelece, em seu artigo 56, que os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental devem comunicar ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares.

O enfrentamento da infrequência escolar requer ações integradas entre escola, família e comunidade. Nesse sentido, a Orientação Educacional pode desenvolver diversas estratégias para fortalecer o vínculo dos estudantes e da família com a escola.

A participação da família é essencial para a garantia da frequência escolar. Quando a família se afasta da vida escolar do estudante, aumentam os riscos de infrequência, baixo rendimento e, em casos mais graves, evasão escolar. Por outro lado, a presença ativa dos

responsáveis contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento do aluno à escola e sua compreensão sobre a importância da educação para o futuro.

Quando escola e família estabelecem uma relação de diálogo e cooperação, tornam-se maiores as possibilidades de acompanhar e apoiar o estudante em seu percurso educativo. Ambas possuem responsabilidades distintas, mas que se complementam, na formação, frequência e permanência escolar dos estudantes.

A Orientação Educacional possui papel estratégico nesse processo, pois favorece a aproximação entre os responsáveis e a escola, criando espaços de escuta e compartilhamento de responsabilidades. Dessa forma, é possível construir soluções conjuntas para as dificuldades enfrentadas pelos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do Orientador Educacional é fundamental no cotidiano escolar, pois é este profissional que está em contato direto com os alunos, identificando suas necessidades, através de atendimentos individuais ou coletivos. Além do atendimento dos alunos, este profissional atua diretamente com as famílias, buscando conhecer a realidade em que os educandos estão inseridos. É através deste trabalho que o profissional busca fortalecer os vínculos, tanto da família, quanto do aluno, com a escola, com objetivos de assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral do aluno. Assim, percebemos o trabalho deste profissional como indispensável para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com o direito à educação de todos os estudantes.

Para garantir o desenvolvimento integral do aluno e pensando na função da escola, na aprendizagem do conhecimento científico, a frequência escolar é um elemento indispensável para o sucesso deste processo educativo. É necessário que sejam rompidas as inúmeras barreiras que causam a infrequência. Neste sentido destacamos a Orientação Educacional como um importante instrumento de acompanhamento, reconhecimento e enfrentamento destas barreiras.

A infrequência escolar, conforme dito, é um fenômeno complexo que não pode ser atribuído a uma única causa. Suas origens estão relacionados a diversos fatores, exigindo uma atuação integrada entre escola, família e rede de apoio multiprofissional. Neste sentido, a FICAI é uma estratégia utilizada no estado do Rio Grande do Sul e que vem mostrando-se eficaz na busca ativa de alunos, trazendo-os novamente para o ambiente escolar.

É importante ressaltar que a participação da família no acompanhamento escolar e na

garantia da frequência dos estudantes é indispensável para a efetivação do direito à educação. O envolvimento dos responsáveis fortalece o vínculo dos alunos com a escola, contribui para seu desenvolvimento integral e favorece melhores resultados de aprendizagem. Assim, a construção de uma parceria sólida entre família e escola constitui um caminho essencial para promover a permanência, o sucesso escolar e a formação cidadã de crianças e adolescentes. Essa parceria perpassa pela função do Orientador Educacional, que é responsável por esse elo e vínculo entre família e instituição.

Concluímos que o fortalecimento da atuação da Orientação Educacional em conjunto com a RAE e as famílias é fundamental para enfrentar os desafios da frequência escolar, garantindo que todos os estudantes tenham condições de permanecer, aprender e desenvolver-se plenamente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968.** Dipõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.). **A prática dos orientadores educacionais.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (MPRS). **FICAI 4.0**: Indicadores Anuais Consolidados - 2025. Porto Alegre, 2026. Disponível em: https://ficai4.procempa.com.br/. Acesso em: 21.jun.2026

SANTOS, Adriano Rodrigues dos. **A orientação educacional no Brasil e o orientador educacional na contemporaneidade.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. v.8, n. 11, p. 05-20, nov. 2023. ISSN: 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/orientacao-educacional-no-brasil, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/orientacao-educacional-no-brasil. Acesso em: 21.jun.2026.

ALFABETIZA TCHÊ: uma proposta de formação em rede - potencialidades e fragilidades

Ângela Denise Riske Müller[1]

Gioseli Zorzan[2]

RESUMO

A formação continuada de professores constitui um elemento essencial para a qualificação da prática pedagógica e para a melhoria da qualidade da educação, sendo assegurada pela legislação brasileira como direito e dever dos profissionais e das redes de ensino. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as potencialidades e as fragilidades da formação continuada em rede, tomando como referência a experiência do Programa Alfabetiza Tchê, desenvolvido no estado do Rio Grande do Sul. O estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, dialogando com autores como Garcia, Imbernón, Veiga e Vasconcellos, além da legislação vigente que orienta as políticas de formação docente. Apresenta-se a organização da proposta formativa do programa, estruturada em regime de colaboração entre Estado e municípios, reunindo professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das redes públicas em espaços coletivos de aprendizagem. Entre as principais potencialidades identificadas destacam-se o compartilhamento de saberes, a aprendizagem colaborativa, o fortalecimento da identidade profissional, a articulação entre teoria e prática, a ampliação do repertório pedagógico, a valorização dos contextos locais e o fortalecimento da cultura de cooperação. Em contrapartida, evidenciam-se desafios relacionados à participação contínua dos docentes, à ausência de uma cultura colaborativa consolidada, às dificuldades de liberação dos professores pelas escolas e à necessidade de políticas públicas permanentes que assegurem a continuidade e o acompanhamento das ações formativas. Conclui-se que a formação em rede representa uma estratégia relevante para o desenvolvimento profissional docente, desde que sustentada por planejamento, apoio institucional e compromisso coletivo com a melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação.

Palavras-chave: formação continuada; formação em rede; alfabetização; colaboração.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui um dos principais pilares para a qualificação da educação básica, especialmente diante das constantes transformações sociais, culturais e pedagógicas que impactam o trabalho docente. No contexto da alfabetização, esse processo torna-se ainda mais relevante, considerando a necessidade de assegurar que todas as crianças desenvolvam as competências essenciais de leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização. Nesse sentido, políticas públicas que promovam espaços permanentes de estudo, reflexão e troca de experiências entre os profissionais da

[1] Pós-graduada em Educação, Cultura e Cidadania pela UNIJUÍ, Gestão Educacional pela UFSM, Tecnologias Educacionais Aplicadas à Educação pela ULBRA. E-mail: angela.muller@educacaosr.com.br.

[2] Pós-graduada em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, pela UFSM, Educação Matemática: uma proposta interdisciplinar pelo IFFAR. E-mail: gioseli.zorzan@educacaosr.com.br.

educação assumem papel estratégico para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a melhoria dos indicadores educacionais.

No estado do Rio Grande do Sul, o Programa Alfabetiza Tchê representa uma importante iniciativa de apoio à alfabetização, articulando ações de formação continuada, acompanhamento da aprendizagem e cooperação entre as redes públicas estadual e municipal. Entre seus diferenciais, destaca-se a proposta de formação em rede, que reúne professores de diferentes sistemas de ensino em um mesmo processo formativo, favorecendo o compartilhamento de saberes, a construção coletiva de conhecimentos e o fortalecimento da identidade profissional docente.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as potencialidades e as fragilidades da proposta de formação em rede desenvolvida no âmbito do Programa Alfabetiza Tchê, a partir da experiência vivenciada no território de Santa Rosa, Rio Grande do Sul. Busca-se refletir sobre as contribuições dessa estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, bem como identificar os desafios que precisam ser superados para garantir a efetividade e a continuidade das ações formativas.

DESENVOLVIMENTO

Refletir sobre os processos de formação continuada de professores é fundamental para compreender seu papel no fortalecimento da prática pedagógica e na qualificação da educação. Essa reflexão pressupõe o conhecimento da legislação que, ao mesmo tempo em que assegura a formação continuada como parte integrante da jornada de trabalho docente, atribui às redes de ensino e às instituições escolares a responsabilidade de planejar e implementar políticas formativas capazes de responder às demandas da prática educativa. Assim, a formação continuada configura-se não apenas como um direito do professor, mas também como um dever compartilhado entre profissionais e sistemas de ensino. Para além da compreensão dos dispositivos legais, é indispensável analisar a relevância, a efetividade e as potencialidades de propostas formativas consistentes, articuladas às necessidades das escolas e das redes de ensino. Quando concebidos de forma contextualizada e colaborativa, esses processos contribuem para o aperfeiçoamento da prática docente, fortalecem o trabalho coletivo entre os profissionais da educação e favorecem a melhoria da qualidade social da educação, refletindo, inclusive, nos indicadores de aprendizagem e nas avaliações externas.

O Brasil, por meio do Ministério da Educação, aprovou recentemente o novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 15.388/2026, com vigência para o período de 2026 a 2036. O plano estabelece diretrizes, objetivos e metas a serem alcançados em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, reafirmando o compromisso compartilhado com a melhoria da educação nacional. Entre seus objetivos, destaca-se o de número 17, que prevê a necessidade de "garantir formação, valorização e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica, de modo a elevar a qualidade da educação", reconhecendo que a valorização docente constitui elemento essencial para a promoção de uma educação pública de qualidade.

Portanto, cabe aos entes federados, de forma colaborativa ou individual, promover cursos de formação continuada nas diferentes áreas de atuação, contemplando as reais necessidades, adaptando-se a cada realidade e considerando as diferenças regionais presentes em um mesmo território.

A relevância da formação continuada de professores também é evidenciada pela legislação educacional brasileira, especialmente pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Em seu artigo 2º, § 4º, a lei estabelece que "na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos". Tal dispositivo assegura que, no mínimo, um terço da carga horária seja destinado às atividades extraclasse, como planejamento, estudos, avaliação e formação continuada. Essa conquista representa uma importante reivindicação histórica da categoria docente, ao reconhecer que a qualificação do trabalho pedagógico exige a garantia de tempo institucionalizado para o estudo, a reflexão, o planejamento e o desenvolvimento profissional.

A legislação garante, portanto, que sejam criados espaços de formação, individual e coletiva, obrigando o município e o Estado, gestores da educação, bem como às escolas, a organizar e concretizar este processo. Assim, segundo Vasconcellos,

> cabe às instituições criarem as condições que favoreçam esta formação permanente do educador, em termos de acesso a materiais, cursos, reciclagens, acompanhamento, tempo de pesquisa, etc. Entendemos, no entanto, que é fundamental nesta formação o espaço de trabalho coletivo constante na escola e no território (2007, p.181).

Considerando, pois, os preceitos legais, a formação continuada em serviço do profissional da educação deve ser garantida e implementada pelos respectivos órgãos

competentes, individualmente ou em regimes de colaboração, constituindo-se como direito e como dever. As propostas de formação devem direcionar e fortalecer o trabalho em rede, estabelecendo metas e objetivos em comum, mesmo que consideradas as diferenças e peculiaridades de cada rede e de cada escola.

Garcia (1999), apresenta três categorias para a formação de professores, quais sejam: a autoformação, a heteroformação e a interformação. A autoformação é aquela que se faz de forma independente, autônoma, onde o sujeito estabelece seus próprios objetivos, escolhe e seleciona processos e estratégias de aprendizagem. A heteroformação é aquela que vem de fora, através de palestras com especialistas, nas quais o sujeito participa por interesse ou obrigatoriedade (quando proposta pela rede de ensino ou pela escola). E a interformação que refere-se a troca de saberes e experiências entre quem está iniciando na profissão e quem já tem uma caminhada, ou mesmo entre colegas de escola, de rede ou de área de atuação. Esta última proposta de formação constitui o objeto deste artigo, qual seja, uma proposta em regime de colaboração entre Estado e Municípios gaúchos.

Estas três categorias podem ser consideradas fundamentais, em qualquer processo de formação continuada. Tão importante quanto a troca de experiências entre professores e a possibilidade de contato com pesquisas e escritos de autores já consagrados na educação, está a formação autônoma do professor. É muito importante que o profissional compreenda que a sua iniciativa e pró-atividade em estabelecer processos de formação pessoal, individualizada, pode fazer diferença na qualidade do seu trabalho. Nada melhor que o próprio indivíduo para estabelecer suas necessidades de aprofundamento teórico e prático.

A formação continuada em rede, no coletivo, precisa ter o propósito de levar o sujeito a superar algumas práticas, levando-o a refletir sobre os aspectos nos quais mudanças se fazem necessárias, não somente no sentido das inovações técnicas, mas sobretudo no reposicionamento da ação social da escola frente aos desafios atuais. Ou seja, o professor deve e precisa estudar e renovar-se constantemente em sua área específica de formação acadêmica e de atuação profissional, mas também precisa considerar a dimensão humana de sua ação.

Revela-se, assim, a necessidade de que uma formação continuada em rede seja significativa. Ser significativa implica em atingir, de forma qualitativa, ao maior número de profissionais, o que certamente não se constitui em uma tarefa fácil, visto a multiplicidade de realidades e de interesses envolvidos. É quase impossível, portanto, que um processo de

formação que envolva muitos profissionais seja aceito e considerado satisfatório para todos. E estes também são aspectos que precisam ser observados, já que na insatisfação podem ser percebidos aspectos para mudanças. Porém, é preciso que a insatisfação venha acompanhada de argumentos, visto que muitos podem se mostrar insatisfeitos pelo simples fato de considerar a participação como obrigação.

O trabalho em rede, que reúne profissionais das diferentes escolas ou de diferentes redes, pode ampliar a visão de educação e de mundo, quando estabelece oportunidades de troca de saberes e de olhares e, sobre estes, se exerça uma crítica reflexiva no sentido de apontar caminhos que contribuam para a transformação. Desta forma, constrói-se no coletivo a compreensão de que é preciso ultrapassar os muros da escola para depois voltar a ela, considerando as influências que os contextos, micro e macro, exercem sobre o fazer pedagógico e sobre os resultados obtidos.

Para Ibermón,

> é fundamental converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Se a mudança em educação é necessária, ainda que simplesmente pela necessidade de superar o tédio ou a frustração causados, entre outras coisas, pela transformação das tarefas educativas em algo rotineiro, em contrapartida, uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas (2011, p. 21-22).

É fundamental compreender que a educação, assim como a sociedade, se complexifica cada vez mais, em função de muitos e variados fatores relacionados ao econômico, ao cultural, ao familiar. A ideia da formação ampla do professor, aventurando-se em áreas que, inicialmente, lhe são estranhas, garante maiores subsídios para a resolução dos problemas cotidianos da sala de aula que vão muito além da aprendizagem de conteúdos. Neste sentido, Veiga afirma:

> a construção e a aquisição de saberes docentes é um processo amplo e não linear, devendo ocorrer da forma mais coletiva possível, refletindo sobre situações práticas concretas. Portanto, a formação deve propiciar ao professor o fortalecimento do vínculo entre os saberes e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações (2012, p.77-78).

O Programa Estadual de Apoio à Alfabetização, formulado pelo estado do Rio Grande do Sul como uma política pública vinculada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e desenvolvido nos municípios do território gaúcho, e popularmente conhecido como Alfabetiza Tchê, foi instituído através da lei nº 16.048/2023 e regulamentado pelo decreto nº

57.519/2024. O programa buscou reafirmar o compromisso do estado no apoio aos 497 municípios gaúchos para a alfabetização.

O artigo 3º da lei que institui o Programa Alfabetiza Tchê, detalha os objetivos decorrentes das ações do programa, quais sejam: a garantia da alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (Lei nº 16.048, de 30 de novembro de 2023); a elevação dos índices de alfabetização; a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas públicas estaduais e municipais, elevando o nível de aprendizagem; a contribuição para melhorias do Índice Municipal da Qualidade da Educação do Rio Grande do Sul (IMERS); e proporcionar formação continuada para professores, coordenadores e gestores escolares das redes públicas.

Em seu artigo 4º, a lei especifica os seguintes eixos estratégicos do Programa Alfabetiza Tchê: incentivo, cooperação e articulação entre as redes públicas de ensino; formação de professores e gestores escolares; fortalecimento da gestão municipal e escolar; implementação, monitoramento e avaliação de indicadores relacionados ao Programa; e fortalecimento da aprendizagem.

A proposta de formação do Programa Alfabetiza Tchê foi inédita e inovadora: reunir, em mesmo espaço e tempo de formação, professores e professoras regentes de classe nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, das redes públicas municipais e estaduais de ensino. Ou seja, proporcionar um espaço de formação em rede, abrangendo profissionais do território de Santa Rosa, Rio Grande do Sul.

Inicialmente, o Programa buscou acompanhar a aprendizagem dos alunos durante e ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, através da disponibilização de um Material Didático Complementar para 1º e 2º anos, e a realização de testes de fluência leitora, realizados no início do ano letivo (avaliação de entrada) e próximo ao final do ano letivo (avaliação de saída). A partir do ano de 2025, o programa instituiu o que já estava previsto no corpo da lei: a formação continuada de professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, foco principal deste artigo. Neste sentido, a proposta de formação foi concebida para acontecer em efeito cascata. Foram selecionados formadores regionais para cada uma das trinta Coordenadorias Regionais de Educação; também foram selecionados formadores municipais para cada um dos 497 municípios gaúchos. Em Santa Rosa, no ano em que as formações tiveram início, foram selecionadas e atuaram três formadoras, considerando o número de escolas e professores a serem atendidos. Em 2026, dada a desistência de uma das formadoras e a

impossibilidade de realização de uma nova seleção, duas formadoras deram continuidade ao processo formativo.

As formações foram desenvolvidas em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), responsável pela elaboração do material didático-teórico, pela realização das formações on-line destinadas a todos os participantes e pela formação presencial dos formadores regionais. Esses profissionais atuaram como multiplicadores dos conhecimentos, replicando os conteúdos aos formadores municipais, que, por sua vez, realizaram a formação dos professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino de seus respectivos municípios.

No primeiro ano da formação presencial, os estudos foram organizados em quatro módulos temáticos, inicialmente desenvolvidos na modalidade a distância, de modo auto instrutivo, por meio do Portal Educação da Rede Estadual: Módulo 1 – Avaliação e Planejamento na Alfabetização,; Módulo 2 – Escrita na Alfabetização: apropriação do princípio alfabético; Módulo 3 – Leitura na Alfabetização: processos cognitivos para o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora; e Módulo 4 – Gêneros Textuais na Alfabetização. A partir do mês de agosto, ocorreram cinco encontros presenciais ao longo do ano de 2025, abordando, de forma mais aprofundada, os módulos trabalhados à distância.

A organização dos módulos teve como propósito aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos que subsidiassem as práticas pedagógicas e favorecessem o avanço da aprendizagem dos estudantes no processo de alfabetização. Os conteúdos contemplaram contribuições de diferentes referenciais teóricos, destacando-se os estudos de Emília Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita, as discussões de Magda Soares sobre alfabetização e letramento e as pesquisas de Linnea Ehri no campo da neurociência cognitiva e do desenvolvimento da leitura. Esses referenciais oferecem fundamentos para a compreensão dos processos envolvidos na apropriação do sistema de escrita alfabética e no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita ao longo do ciclo de alfabetização.

Entre as potencialidades desta proposta de formação em rede podemos citar: o compartilhamento de saberes e experiências, possibilitando que os professores socializem práticas exitosas desenvolvidas e os desafios em diferentes contextos escolares; aprendizagem colaborativa favorecendo a construção coletiva de conhecimentos por meio do diálogo, da reflexão e da cooperação entre os participantes; o fortalecimento da identidade profissional contribuindo para que os professores se reconheçam como parte de uma

comunidade de aprendizagem comprometida com a melhoria da educação; a articulação entre teoria e prática relacionando estudos teóricos metodológicos às experiências vivenciadas em sala de aula, tornando a formação mais significativa e contextualizada; a ampliação do repertório pedagógico promovendo o acesso a diferentes metodologias, recursos didáticos e formas de organização de ensino; fortalecimento da cultura de cooperação substituindo o isolamento profissional por uma dinâmica de trabalho colaborativo baseada na troca e no apoio mútuo; e valorização dos contextos locais reconhecendo e considerando as especificidades das escolas e comunidades, respeitando as diferentes realidades educacionais.

Assim, a formação continuada em rede constitui uma importante estratégia de desenvolvimento profissional docente, na medida em que fortalece os vínculos entre os professores, favorece a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e contribui para a construção de uma educação mais colaborativa, democrática e comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

Entretanto, para que esse processo se efetive de maneira significativa, é necessário considerar os desafios inerentes à articulação entre professores pertencentes às redes públicas municipal e estadual. Entre as principais fragilidades, destaca-se a diversidade de políticas educacionais, currículos, diretrizes e formas de organização administrativa que caracterizam os diferentes sistemas de ensino. Essas especificidades podem dificultar a construção de objetivos comuns e a articulação de práticas formativas, constituindo-se em desafios para a consolidação de uma formação em rede que, de fato, promova a colaboração e o desenvolvimento profissional dos docentes. Essas particularidades podem dificultar o planejamento conjunto das ações formativas e a definição de objetivos comuns, exigindo um esforço permanente de articulação institucional.

Uma das dificuldades encontradas no decorrer do processo de formação do Programa Alfabetiza Tchê foi a participação efetiva, contínua e sistemática de todos os professores que atuam em turmas de 1ºs e 2ºs anos das redes públicas do território, por diferentes razões: atuar em turno diferente das formações, a não liberação da escola ou a alternância de professores liberados pela gestão da escola para participar.

Outra fragilidade observada refere-se a ausência de uma cultura colaborativa, dificultando o compartilhamento de conhecimentos e a construção coletiva de soluções para os desafios educacionais. De início, foi possível perceber uma certa estranheza entre

professores das diferentes redes que foi, gradativamente, superada pela convivência e a percepção clara que, independente da rede ou da escola que atuamos, os desafios educacionais e pedagógicos são semelhantes.

Nesse contexto, compreende-se que as fragilidades da formação continuada em rede não constituem impedimentos para sua realização, mas evidenciam a necessidade de políticas públicas que assegurem continuidade, planejamento colaborativo, valorização dos saberes docentes e diálogo permanente entre os diferentes sistemas de ensino. Somente por meio de processos formativos contextualizados, participativos e articulados às demandas reais das escolas será possível fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores e promover práticas pedagógicas capazes de responder aos desafios da educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada neste estudo evidencia que a formação continuada em rede constitui uma estratégia relevante para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente, especialmente quando fundamentada na colaboração, na reflexão crítica sobre a prática e na construção coletiva de conhecimentos. Ao reunir professores das redes públicas municipal e estadual em um mesmo espaço formativo, a proposta rompe com o isolamento profissional, amplia as possibilidades de compartilhamento de experiências e favorece a constituição de uma comunidade de aprendizagem comprometida com a melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, a experiência vivenciada também demonstra que efetivar processos formativos dessa natureza depende da superação de desafios relacionados às diferenças entre os sistemas de ensino, à garantia da participação contínua dos professores, ao fortalecimento da cultura colaborativa e à consolidação de políticas públicas que assegurem a continuidade das ações. Tais fragilidades não invalidam a proposta; ao contrário, revelam aspectos que precisam ser considerados no planejamento e na gestão das formações para que elas atendam às necessidades concretas das escolas e dos profissionais da educação.

Nesse sentido, compreende-se que a formação continuada deve ultrapassar o caráter pontual e transmissivo, constituindo-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional, pautado na articulação entre teoria e prática, na valorização dos saberes docentes e no diálogo entre os diferentes contextos educacionais. A experiência do Programa

Alfabetiza Tchê demonstra que a cooperação entre Estado e municípios pode fortalecer a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas e favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo possam contribuir para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada em rede, incentivando iniciativas que valorizem o protagonismo docente, promovam a cooperação entre os sistemas de ensino e consolidem uma cultura de formação permanente, capaz de responder aos desafios da educação contemporânea e de fortalecer o compromisso coletivo com uma educação pública de qualidade social para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: Portal da Presidência da República. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: Portal da Legislação – Lei nº 11.738/2008. Acesso em: 16 jun. 2026.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999, 271p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011, 9.ed., 127p. (Tradução: Silvana Cobucci Leite).

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 16.048, de 30 de novembro de 2023. **Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul. Acesso em: 10 jun. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 12.ed. São Paulo: Libertad, 2007. 205p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2012, 2.ed., 95 p.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus Editora, 2012, 5.ed., p.61-86.

A NEUROARQUITETURA DO COTIDIANO: o brincar heurístico como propulsor do desenvolvimento neurocognitivo na infância

Queila Dhein dos Santos[1]

RESUMO

O cenário atual da Educação Infantil evidencia restrições espaciais e a prevalência de brinquedos industrializados que limitam as experiências sensoriais. Frente a isso, este artigo analisa os mecanismos neurobiológicos acionados pelo brincar heurístico com materiais não estruturados no cotidiano escolar. Metodologicamente, a investigação articula pressupostos pedagógicos de matriz investigativa — fundamentados em Goldschmied, Montessori, Malaguzzi e Freire — aos achados da Neurociência Cognitiva e Afetiva e da Neuroarquitetura. Demonstra-se que a substituição de materiais homogêneos por elementos naturais e do cotidiano (como insumos da cadeia agrícola regional, erva-mate, soja, porongos e solo argiloso gaúcho) potencializa o desenvolvimento cortical e ativa o sistema emocional primário de busca (*SEEKING system)*. Os resultados indicam que a organização de "cantos preparados" sob a óptica da neuroarquitetura estabiliza as respostas homeostáticas de estresse e recruta o córtex pré-frontal, estimulando funções executivas como o controle inibitório e a memória de trabalho.

Conclui-se que o brincar heurístico transcende o entretenimento, configurando uma práxis que reposiciona a criança como agente epistemológico ativo. Desse modo, sugere-se à gestão escolar e à coordenação pedagógica o desafio político e pedagógico de consolidar formações continuadas em serviço que valorizem o espaço, a curadoria de materiais bioecológicos e as identidades territoriais como dimensões indissociáveis do currículo da primeira infância.

Palavras-chave: brincar heurístico; neurociência cognitiva; neuroarquitetura; materiais não estruturados; educação infantil.

INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo da Educação Infantil apresenta desafios estruturais relativos à restrição do espaço físico e ao empobrecimento das experiências sensoriais das crianças. A hiperestimulação por dispositivos digitais e a prevalência de rotinas institucionais rígidas têm limitado as oportunidades de exploração motora e cognitiva. No âmbito escolar, observa-se uma padronização no uso de brinquedos comerciais manufaturados em plástico, cujas funções estruturadas e previsíveis demandam pouca ação cognitiva do sujeito, induzindo à passividade e à repetição comportamental.

Nesse contexto, o brincar heurístico constitui uma abordagem metodológica baseada no respeito à curiosidade intrínseca e na promoção da autonomia da criança pequena. Esta investigação parte do problema de como a substituição de materiais comerciais estruturados por objetos cotidianos e elementos não estruturados pode mitigar os impactos da privação

1 Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Anhanguera Educacional.Email: queila.santos@educacaosr.com.br.

sensorial e espacial no ambiente escolar.

O objetivo geral deste artigo é analisar, sob uma perspectiva interdisciplinar, os mecanismos neurobiológicos acionados pela exploração de materiais não estruturados na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

O Brincar Heurístico e a Investigação na Infância

Sistematicamente formulado pela pedagoga Elinor Goldschmied, o brincar heurístico organiza-se em categorias operacionais que acompanham o desenvolvimento motor e neurocognitivo infantil. Para a faixa etária correspondente aos bebês que já possuem estabilidade postural para sentar-se, a abordagem consolida-se por meio do Cesto de Tesouros. Trata-se de um receptáculo que reúne objetos cotidianos de diferentes origens e composições materiais (metal, madeira, tecido e elementos da natureza), excluindo-se o uso de polímeros plásticos industriais. Os itens são selecionados sob critérios rígidos de segurança e higienização.

> O cesto de tesouros consiste em um cesto de vime firme, cheio de objetos que vêm, em sua maioria, da natureza ou do mundo cotidiano. Esses objetos oferecem às crianças ricas possibilidades de exploração sensorial, permitindo que examinem texturas, formas, pesos e temperaturas variadas em um momento em que seu cérebro está altamente receptivo a esses estímulos. (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006, P. 119)

Com a aquisição da marcha, a atividade evolui para o brincar heurístico propriamente dito — além do jogo heurístico e das sessões de caixas da natureza —, em que as ações de coletar, transferir, empilhar, emparelhar e classificar os materiais tornam-se o eixo central da experiência. Essa transição metodológica acompanha a ampliação do raio de ação da criança, que passa a interagir de forma ativa com o espaço e com os pares. Durante essas sessões investigativas, o fator social emerge de maneira orgânica.

Segundo Chanan (2019), a manipulação e a exploração dos objetos que compõem o cesto funcionam como elementos de mediação nas interações entre os bebês. A autora destaca que a presença desses materiais estimula canais comunicativos diversos, manifestados por meio de trocas de olhares, sorrisos, balbucios e, eventualmente, disputas pelo mesmo item, estabelecendo uma ponte para a construção de trocas interativas no grupo

A substituição de materiais plásticos por elementos não estruturados fundamenta-se na diversidade de propriedades físicas oferecidas. Enquanto o plástico industrializado apresenta

homogeneidade de textura, peso e temperatura, os materiais não estruturados expõem a criança a contrastes de condutividade térmica, densidade, porosidade e ressonância acústica. Essa sofisticação sensorial resgata o princípio pedagógico desenvolvido por Maria Montessori referente ao isolamento das qualidades sensoriais dos objetos.

> O desenvolvimento da inteligência depende da atividade da criança sobre o ambiente através dos sentidos. Os materiais não devem apenas entreter, mas oferecer qualidades específicas isoladas — como peso, temperatura e som —, que guiam a mente infantil em direção à ordem, à abstração e à categorização espontânea do mundo físico. (MONTESSORI, 1965, P.132)

No contexto educacional brasileiro, essa perspectiva encontra amparo normativo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil — em especial, os direitos de *Explorar* e *Conviver*. A BNCC preconiza a relevância de:

> Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, P. 40)

Essa variabilidade de estímulos exige uma postura diferenciada do educador. O profissional abdica da condução diretiva e assume o papel de observador sistemático e garantidor da segurança ambiental e afetiva. Sua intencionalidade pedagógica restringe-se ao planejamento do espaço, à seleção dos materiais e à documentação das ações, salvaguardando o tempo de concentração necessário para as investigações das crianças.

A Neurociência de Mãos Dadas com a Investigação

Os pressupostos teóricos do brincar heurístico encontram correlação empírica nos achados da Neurociência Cognitiva e Afetiva. Nos primeiros anos de vida, o córtex cerebral passa por um período crítico de plasticidade, caracterizado por intensa sinaptogênese. A variabilidade de estímulos táteis, térmicos e acústicos providos por materiais não estruturados atua como moduladora do desenvolvimento cortical, fornecendo insumos qualitativos para o fortalecimento de redes neurais e a posterior eficácia da poda sináptica.

Diferente do brinquedo eletrônico estruturado, que aciona respostas lineares por meio de comandos simples, os materiais abertos demandam a formulação de hipóteses por parte do sujeito (**GOLDSCHMIED; JACKSON 2006)**. Quando a criança descobre de forma autônoma as

propriedades de um objeto e suas relações de causa e efeito, O centro de recompensa do cérebro é ativado. A liberação de dopamina associada à autodescoberta atua na modulação da motivação intrínseca e na facilitação da potenciação de longa duração (LTP), mecanismo neurobiológico subjacente à consolidação da memória e do aprendizado.

> O sistema de recompensa do cérebro também participa do aprendizado. O sistema de recompensa é responsável por reforçar o aprendizado, ou seja, por fazer com que a pessoa tenha vontade de repetir a ação que a levou a uma experiência agradável. O sistema da dopamina, uma substância que aumenta a sensação de prazer, é ativado quando a pessoa come, quando participa de atividades prazerosas e até mesmo quando tem pensamentos que a deixam feliz. (CARLOS, 2026)

Ademais, a manipulação, ordenação e categorização desses materiais recrutam circuitos do córtex pré-frontal, área responsável pelas funções executivas. O controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva são exercitados na resolução de problemas práticos de equilíbrio, encaixe e seleção de atributos físicos dos objetos.

> O córtex pré-frontal é importante para fazer tarefas que precisam de atenção, planejamento e controle dos movimentos. O córtex pré-frontal se desenvolve por volta dos seis anos de idade; mesmo que não esteja totalmente maduro em uma criança pequena, é possível usar métodos de ensino que ajudem seu crescimento. (CARLOS, 2026)

Essa tendência natural de explorar o que está ao nosso redor combina com o chamado sistema de busca (*SEEKING system*), proposto pelo neurocientista Jaak Panksepp, Panksepp (1998). Esse mecanismo cerebral funciona como um motor que motiva os mamíferos a investigar o ambiente atrás de recursos e informações, sendo essencial para a sobrevivência e para a nossa capacidade de aprender e se adaptar.

Essa base neurobiológica converge com os fundamentos conceituais de teóricos da educação. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, analisa a relevância da transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Esta última se caracteriza por uma postura crítica, metódica e investigativa do sujeito frente ao objeto de conhecimento, rompendo com a estrutura passiva da chamada "educação bancária". Alinhado a essa perspectiva, Albuquerque (2013) reitera que o ato de ensinar prescinde da mera transmissão de pacotes de informações. Trata-se, fundamentalmente, de um processo integrativo e colaborativo de reelaboração e coconstrução do conhecimento em comunhão, onde educador e educando atuam como sujeitos ativos na apreensão crítica da realidade.

No mesmo horizonte epistemológico, a abordagem de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi (1999), postula a concepção da criança como um sujeito potente, rico e pesquisador. O autor propõe o conceito das "cem linguagens" para evidenciar a multiplicidade de canais

expressivos, cognitivos e comunicativos da infância, os quais tendem a ser negligenciados por modelos escolares estritamente formalistas. De acordo com Penzani (2017):

> A concepção de infância que norteia a Pedagogia malaguzziana é co-construcionista, interacionista, ecológica e genética. O que isso significa? Que a criança é um ser social que nasce de uma determinada forma e se transforma a partir da relação com o outro. Por isso, o ambiente escolar precisa ser pensado para fazer emergir todos esses potenciais. (PENZANI, 2017)

A tese deste estudo estabelece que a estruturação do brincar heurístico, sob os princípios da escuta ativa e da não-intervenção (FREIRE, 1996; MALAGUZZI, 1999), alinha a prática pedagógica às demandas neurobiológicas do desenvolvimento infantil (PANKSEPP, 1998). Essa convergência otimiza o funcionamento dos circuitos corticais e subcorticais a partir de sua dinâmica natural.

O Cenário da Investigação: O Espaço como Terceiro Educador

A Organização dos Cantos Preparados e a Neuroarquitetura

Na vertente reggiana (MALAGUZZI, 1999), o ambiente físico desempenha função equivalente à de um "terceiro educador". A organização espacial e a disposição dos materiais interferem diretamente nos níveis de cortisol, o hormônio do estresse, na criança. Ambientes desorganizados, barulhentos ou com excesso de estímulos disparam alarmes no cérebro infantil, ativando regiões profundas ligadas à defesa e à sobrevivência, como a amígdala (GUNNAR; HERRERA; HOSTINAR, 2013). Esse estado de alerta constante sobrecarrega o córtex pré-frontal — área responsável pelo controle do comportamento —, o que prejudica temporariamente a capacidade de foco, atenção e raciocínio da criança (GUNNAR; HERRERA; HOSTINAR, 2013).

A aplicação da Neuroarquitetura no desenho de "cantos preparados" visa mitigar tais efeitos por meio do planejamento de ambientes previsíveis e esteticamente equilibrados. Ambientes estáveis promovem a regulação do sistema nervoso parassimpático e o decremento da ativação da amígdala. Reduzido o estado de defesa biológica, as áreas corticais tornam-se responsivas à exploração. Ozilia (2025) argumenta que:

> Cada canto da escola — salas, corredores, jardins, ateliês — podem e devem ser pensados como um espaço de relações. Assim, esses ambientes se tornam lugares que convidam à descoberta, à experimentação e à expressão. Para isso, é essencial garantir o acesso das crianças a materiais diversos, como pedras, sementes, tecidos, papéis, blocos, tintas e argilas. Materiais naturais e não estruturados, por sua vez, estimulam a curiosidade, provocam investigações e promovem aprendizagens significativas. (OZILIA, 2025)

O processamento neurocognitivo infantil decodifica os estímulos ambientais antes da aquisição da linguagem formal. Fatores como a utilização de iluminação natural e paletas cromáticas neutras reduzem a fadiga visual e previnem estados de agitação psicomotora provocados pela luz fluorescente fria. Variáveis acústicas e olfativas controladas atuam na estabilização emocional da criança dentro do espaço institucional. Como complementa Ozilia (2025), "a escolha dos materiais deve estar alinhada à proposta pedagógica da escola, reforçando intencionalidade sem engessar a liberdade infantil."

O manejo dos cantos preparados exige que o docente reconheça a desestruturação temporária do espaço como um indicador do engajamento investigativo das crianças. O ambiente planejado funciona como um referencial de previsibilidade e segurança, a partir do qual o sujeito se sente apto a intervir e reorganizar os materiais. O papel do educador reside na observação sistemática dessas intervenções para o redesenho dos contextos seguintes. Sob esse aspecto, Ozilia (2025) argumenta que:

> Um dos maiores desafios de quem valoriza o papel do ambiente como terceiro educador é encontrar o equilíbrio entre liberdade e direção. Isso significa que o espaço precisa propor sem impor, guiar sem limitar. Para tanto, é indispensável que os educadores pratiquem escuta ativa e atuem com flexibilidade. Afinal, os ambientes mudam conforme os interesses das crianças. (OZILIA, 2025)

Consequentemente, a mediação docente na constante reorganização dos espaços pedagógicos consolida a indissociabilidade entre o planejamento intencional e a flexibilidade metodológica. O equilíbrio entre a liberdade exploratória e o direcionamento sutil proposto pela neuroarquitetura escolar assegura que os ambientes funcionem como estruturas dinâmicas, capazes de acompanhar o fluxo das investigações infantis sem sobrecarregar o sistema adaptativo das crianças. Ao validar a desestruturação temporária do espaço como expressão legítima da curiosidade epistemológica, a prática educativa ampara-se nas prerrogativas da neurociência afetiva, transformando a sala de aula em um cenário vivo de conexões sinápticas, regulação emocional e coconstrução de saberes a partir da identidade e das especificidades do território local.

A Ecologia dos Saberes e o Território Regional

O brincar heurístico ganha contextualização social e política quando integra elementos da cultura e do território onde a instituição escolar está inserida. A inclusão de insumos regionais do interior do Rio Grande do Sul exemplifica essa articulação metodológica:

- Insumos da Cadeia Agrícola da Soja: Os grãos secos funcionam como elementos de discriminação auditiva ao entrarem em contato com superfícies metálicas ou de madeira; as vagens secas introduzem texturas ásperas e as folhas demandam movimentos de pinça fina. Tecidos de fibra natural, como sacos de estopa e juta, proporcionam contrastes mecânicos de peso e densidade quando comparados a tecidos industriais leves, ampliando o repertório proprioceptivo.

- A Cultura do Mate e Insumos Regionais: A erva-mate oferece um canal de exploração olfativa e tátil complexo. Em estado seco, apresenta consistência granular fina; associada à água, permite a observação de processos de solubilidade e alteração de viscosidade para a produção de misturas texturizadas. Os porongos (Lagenaria siceraria) de diferentes dimensões substituem os vasilhames plásticos padronizados, atuando como volumes geométricos irregulares que desafiam a coordenação motora no encaixe, transferência e empilhamento.

- Solo Argiloso (Terra Vermelha) e Elementos Litológicos: A terra vermelha, típica do solo regional, constitui matéria-prima para a manipulação e produção de pigmentos naturais. Fragmentos de basalto de pesos variados, gravetos de espécies nativas e sementes locais (soja, milho, trigo) compõem um acervo de densidades que fundamenta o aprendizado espacial e estimula o sentimento de pertencimento ao território.

Diante disso, a incorporação de recursos bioecológicos provenientes do ecossistema e da cultura regional no escopo do brincar heurístico configura uma estratégia de relevância tanto psicossocial quanto neurosensorial. A substituição dos artefatos industriais homólogos por insumos endógenos do território fornece ao córtex cerebral infantil um complexo arranjo de estímulos, promovendo a ativação integrada dos sistemas somatossensorial, vestibular e proprioceptivo.

Essa articulação metodológica valida a indissociabilidade entre o desenvolvimento das funções executivas e a contextualização sociocultural do sujeito. Assim, os processos de categorização conceitual, discriminação tátil-auditiva e refinamento motor desenvolvem-se de forma concomitante com a sedimentação de esquemas cognitivos de pertencimento cultural, fundamentando o amadurecimento biológico na realidade empírica e identitária na qual a instituição escolar está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convergência epistemológica entre as abordagens pedagógicas de matriz investigativa e os pressupostos da neurociência cognitiva e afetiva demonstra que o brincar heurístico transcende a dimensão puramente recreativa ou de entretenimento nas instituições de Educação Infantil. A exploração sistemática, autônoma e intencional de materiais não estruturados configura uma práxis educativa que reposiciona o sujeito da primeira infância na condição de agente ativo e produtor de hipóteses científicas e saberes sobre as propriedades do mundo físico e social.

Sob o prisma neurobiológico, este estudo evidenciou que a oferta de ambientes abertos e bioecológicos funciona como um ativador de circuitos corticais e subcorticais profundos, otimizando a plasticidade cerebral através do engajamento intrínseco gerado pelo sistema emocional de busca.

Por conseguinte, essa mudança de paradigma propõe uma redefinição estrutural nas atribuições de natureza técnica, política e pedagógica que competem à gestão escolar e à coordenação pedagógica. Evidencia-se a urgência de conceber e consolidar programas de formação continuada em serviço que instrumentalizem o corpo docente e a equipe de monitores para a superação de modelos transmissivos e homogeneizantes.

Torna-se importante romper a persistência de práticas pedagógicas baseadas em lógicas apostiladas, tarefas bidimensionais padronizadas ou no confinamento do sujeito em ambientes saturados por polímeros sintéticos previsíveis. A liderança pedagógica deve, portanto, assegurar subsídios teóricos e metodológicos para que os educadores compreendam o espaço físico e a curadoria dos materiais como dimensões constitutivas do currículo, e não como meros suportes cenográficos.

Ademais, a efetiva implementação do brincar heurístico e dos pressupostos da neuroarquitetura aplicada ao cotidiano das instituições infantis demanda a consolidação de uma postura de escuta qualificada — uma sensibilidade técnico-pedagógica capaz de operar na intersecção entre a singularidade do território cultural e a universalidade do aparato biológico da espécie.

Isso significa que valorizar os insumos endógenos regionais e as historicidades locais não constitui um isolamento identitário, mas uma exigência científica de contextualização do conhecimento, uma vez que o cérebro humano se desenvolve em interação direta com os estímulos do meio circundante.

Em suma, respeitar os limites biológicos e os ritmos cognitivos que balizam o desenvolvimento humano na primeira infância pressupõe assegurar o direito à investigação autêntica. Recomenda-se, para investigações futuras, o adensamento de pesquisas empíricas longitudinais de intervenção que avaliem os impactos da introdução de cenários heurísticos na autorregulação emocional e no refinamento das funções executivas de crianças em contextos de vulnerabilidade social ou privação espacial crônica. Garante-se, por essa via, que a Educação Infantil cumpra seu papel ético de promover o desenvolvimento integral em sua máxima potência natural e científica. Um estudo experimental de intervenção nesta área, seria extremamente promissor e inédito, haja vista as referências mencionadas neste texto.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. **Paulo Freire: ensinar e aprender exigem curiosidade epistemológica e pensar certo**. Construir Notícias, 2013. Disponível em: https://www.construirnoticias.com.br/paulo-freire-ensinar-e-aprender-exigem-curiosidade-epistemologica-e-pensar-certo/. Acesso em: 12 jun. 2026.

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

CHANAN, Marcela. **Os bebês e o cesto dos tesouros**. Cultura Infantil, 2019. Disponível em: https://www.blogculturainfantil.com.br/post/os-beb%C3%Aas-e-o-cesto-dos-tesouros. Acesso em: 13 jun. 2026.

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

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creches**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

OZILIA, Silvia. **O papel do ambiente e terceiro educador no processo de aprendizagem**. Faculdade Santa Marcelina, 2025. Disponível em: https://www.santamarcelina.edu.br/colegio/blog/ambiente-terceiro-educador-aprendizagem-significativa/. Acesso em: 19 jun. 2026.

PENZANI, Renata. **‘Pedagogia da Escuta’: a escola sob uma perspectiva malaguzziana**. Lunetas, 2017. Disponível em: https://lunetas.com.br/pedagogia-da-escuta/. Acesso em: 08 jun. 2026.

CARLOS, Débora Santana de Oliveira. **Processo De Aprendizado Na Criança: Bases Neurobiológicas, Fases De Desenvolvimento E Influência Parental.** Revista Tópicos, 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/processo-de-aprendizado-na-crianca-bases-neurobiologicas-fases-de-desenvolvimento-e-influencia-parental. Acesso em: 18 jun.

2026.

PANKSEPP, Jaak. **Affective Neuroscience**: The Foundations of Human and Animal Emotions. New York: Oxford University Press, 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999

GUNNAR, Megan R.; HERRERA, Adriana; HOSTINAR, Camelia E. **Estresse e desenvolvimento inicial do cérebro.** *In:* TREMBLAY, Richard E.; BOIVIN, Michel; PETERS, Ray DeV. (org.). Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Montreal: CEECD, 2013. p. 1-8. Disponível em: https://www.enciclopedia-crianca.com/cerebro/segundo-especialistas/estresse-e-desenvolvimento-inicial-do-cerebro. Acesso em: 13 Jun. 2026.

QUANDO O TALENTO PASSA DESPERCEBIDO: Reflexões sobre o reconhecimento das altas habilidades/superdotação na escola

Ana Lina Cherobini Kroth[1]

Ticiane da Silva de Siqueira[2]

RESUMO

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda representam um desafio para a educação brasileira, especialmente no reconhecimento de estudantes cujas características não correspondem aos estereótipos tradicionalmente associados à superdotação. Embora a legislação reconheça esses estudantes como público da Educação Especial, muitos permanecem invisíveis em razão da associação das altas habilidades somente ao elevado desempenho acadêmico ou ao quociente de inteligência. Neste artigo, propomos uma reflexão sobre o reconhecimento das AH/SD no contexto escolar, fundamentada em referenciais contemporâneos da área e construída a partir da análise reflexiva de concepções, características e desafios relacionados à identificação e ao desenvolvimento desses estudantes. Discutimos a necessidade de compreender a superdotação como um fenômeno multidimensional e dinâmico, influenciado por fatores cognitivos, emocionais, sociais, motivacionais e ambientais, bem como a importância de superar mitos que restringem sua identificação. Refletimos, ainda, sobre situações em que comportamentos como questionamentos constantes, intensidade emocional, criatividade, curiosidade, pensamento divergente ou desempenho irregular podem ser interpretados de maneira equivocada no cotidiano escolar. Nossos apontamentos pedagógicos destacam a importância da observação sistemática e qualificada dos estudantes, da formação docente e da construção de práticas que valorizem suas singularidades, como a diferenciação pedagógica, o enriquecimento curricular, a flexibilização das propostas e a oferta de desafios compatíveis com seus potenciais. Defendemos, assim, a ampliação do olhar docente para reconhecer diferentes formas de aprender, pensar, criar e sentir, favorecendo condições para que potenciais que permanecem invisíveis possam ser identificados e desenvolvidos no ambiente escolar.

Palavras-chave: altas habilidades / superdotação; identificação; educação inclusiva; desenvolvimento de talentos; formação docente.

INTRODUÇÃO

Há crianças que terminam rapidamente as atividades propostas, fazem perguntas inesperadas e estabelecem relações entre conhecimentos que, à primeira vista, parecem desconectados. Outras demonstram intensa sensibilidade diante de situações que passam despercebidas pelos colegas, questionam injustiças, revelam profunda curiosidade ou se mostram entediadas diante de tarefas repetitivas. Na rotina escolar, esses comportamentos costumam receber diferentes interpretações. Muitas vezes, são atribuídos à ansiedade, à desatenção, à imaturidade ou mesmo à indisciplina. Raramente, porém, despertam uma hipótese importante: a possibilidade de estarmos diante de um estudante com Altas

[1] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail analina12@hotmail.com.

[2] Especialista em Gestão em Educação Infantil e Docência. E-mail ticianesiq@gmail.com.

Habilidades/Superdotação.

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a identificação de estudantes com AH/SD ainda constitui um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas. A permanência de mitos, a formação insuficiente sobre o tema e a compreensão restrita da superdotação, frequentemente associada apenas ao alto desempenho escolar ou ao elevado quociente de inteligência, contribuem para que muitos potenciais permaneçam invisíveis ao longo da trajetória escolar.

Entretanto, as pesquisas mais recentes apontam que a superdotação não pode ser compreendida como uma característica fixa ou reduzida a resultados acadêmicos excepcionais. Trata-se de um fenômeno complexo, que envolve a interação entre capacidades naturais, oportunidades de desenvolvimento, aspectos emocionais, motivacionais e contextos socioculturais. Sob essa perspectiva, reconhecemos que identificar estudantes com AH/SD exige ampliar o olhar para além dos indicadores tradicionalmente valorizados pela escola, compreendendo que diferentes formas de aprender, pensar, sentir e interagir também podem constituir importantes sinais de potencial elevado.

Mais do que identificar crianças que demonstram facilidade para aprender, reconhecemos que as Altas Habilidades/Superdotação implicam desenvolver um olhar atento para diferentes formas de pensar, estabelecer relações, atribuir significados às experiências e interagir com o mundo. Muitas vezes, é justamente essa maneira particular de perceber o mundo que constitui o primeiro indício de um potencial que ainda não encontrou espaço para se desenvolver plenamente.

Nesse contexto, propomos uma reflexão sobre o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação no ambiente escolar, discutindo conceitos contemporâneos, características frequentemente observadas em sala de aula, mitos que ainda dificultam a identificação desses estudantes e o papel da escola na construção de práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento de seus potenciais.

DESENVOLVIMENTO

Compreender as Altas Habilidades/Superdotação exige superar concepções que, durante muito tempo, restringiram esse fenômeno ao elevado quociente de inteligência ou ao

desempenho acadêmico excepcional, uma vez que essas características não são suficientes para explicar a complexidade do desenvolvimento humano. Nas últimas décadas, a compreensão das Altas Habilidades/Superdotação ampliou-se significativamente, passando a considerar esse fenômeno como resultado da interação entre fatores cognitivos, emocionais, sociais, motivacionais e ambientais ao longo do desenvolvimento. Essa perspectiva rompe com modelos reducionistas centrados exclusivamente na inteligência ou no desempenho acadêmico e encontra respaldo tanto na literatura internacional quanto nas produções brasileiras mais recentes (Piske et al., 2022).

Essa perspectiva desloca nosso olhar daquilo que a criança já demonstra para aquilo que ela poderá desenvolver quando encontra condições favoráveis ao seu crescimento. Possuir habilidades elevadas não garante, por si só, a manifestação de talentos. No Brasil, as políticas públicas voltadas às Altas Habilidades/Superdotação foram fortemente influenciadas por concepções que ampliaram a compreensão da superdotação para além da inteligência, incorporando dimensões como criatividade, envolvimento com a tarefa e desenvolvimento dos talentos. A própria literatura brasileira apresenta essas diferentes perspectivas teóricas e evidencia que não há um único modelo capaz de explicar toda a complexidade do fenômeno (Brasil, 2008; Piske et al., 2022).

Essa mudança de perspectiva torna-se especialmente relevante quando observamos a realidade das escolas. Nas últimas décadas, a formação docente avançou significativamente na compreensão das dificuldades de aprendizagem e dos transtornos do neurodesenvolvimento. Hoje, muitos professores reconhecem com maior segurança sinais relacionados à dislexia, ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entretanto, o mesmo movimento ainda não ocorreu em relação às Altas Habilidades/Superdotação. Como consequência, muitos educadores conseguem identificar indicadores de atraso no desenvolvimento, mas ainda encontram dificuldades para reconhecer sinais de potencial elevado.

Essa realidade não decorre da falta de compromisso dos professores, mas da escassez de espaços de formação dedicados ao tema e da permanência de concepções estereotipadas sobre a superdotação. Ainda predomina a ideia de que o estudante superdotado será facilmente reconhecido por apresentar notas impecáveis, excelente desempenho em todas as disciplinas ou comportamento exemplar. Na prática, porém, inúmeros estudantes permanecem invisíveis justamente porque não correspondem a esse perfil.

Muitas vezes, o primeiro indício da superdotação não está na rapidez com que uma criança aprende determinado conteúdo, mas na maneira singular como ela pensa, estabelece relações e atribui significado às experiências vividas. Algumas crianças formulam perguntas que extrapolam aquilo que foi proposto em sala de aula, estabelecem conexões entre conhecimentos aparentemente desconectados ou demonstram preocupação com questões sociais, ambientais e existenciais pouco comuns para sua faixa etária. Outras apresentam intensa curiosidade, necessidade constante de compreender os “porquês” dos fenômenos e grande facilidade para construir associações complexas entre diferentes informações. Não se trata apenas de saber mais, mas de pensar de maneira qualitativamente diferente.

Essa forma singular de compreender o mundo nem sempre é percebida pela escola como um indicador de altas habilidades. Ao contrário, muitas vezes é interpretada como ansiedade, excesso de questionamentos, dificuldade para aceitar respostas prontas ou comportamento desafiador. Da mesma forma, estudantes que demonstram elevada intensidade emocional, profundo senso de justiça, forte empatia ou sensibilidade acentuada podem ser vistos apenas como crianças excessivamente emotivas, sem que essas características sejam compreendidas como parte de um funcionamento cognitivo e emocional diferenciado.

Outro aspecto que merece nossa atenção é a invisibilidade de perfis que fogem ao estereótipo tradicional da superdotação. Meninas, estudantes com dupla excepcionalidade, crianças neurodivergentes, alunos em sofrimento emocional ou pertencentes a contextos de vulnerabilidade social frequentemente deixam de ser identificados porque suas potencialidades são obscurecidas por outras demandas. Em muitos casos, a criatividade, a imaginação, a liderança ou o pensamento divergente recebem menos atenção do que o desempenho acadêmico, contribuindo para que talentos permaneçam despercebidos durante anos.

Essa compreensão também tem sido fortalecida por pesquisadores brasileiros, que defendem uma concepção ampliada das Altas Habilidades/Superdotação, reconhecendo que os potenciais podem manifestar-se de formas diversas e que a identificação deve considerar a pluralidade de perfis, talentos e contextos de desenvolvimento. Nessa perspectiva, compreender a criatividade, a diversidade das manifestações e as diferentes potencialidades humanas constitui condição essencial para que menos estudantes permaneçam invisíveis no ambiente escolar (PISKE et al., 2022).

Essa invisibilidade também é alimentada por crenças que continuam fortemente presentes no cotidiano escolar. Entre elas, destaca-se a ideia de que estudantes com Altas

Habilidades/Superdotação sempre apresentam as melhores notas, destacam-se igualmente em todas as áreas do conhecimento ou não necessitam de qualquer tipo de atendimento educacional especializado. Também persiste o mito de que uma criança superdotada inevitavelmente alcançará sucesso, independentemente das oportunidades que lhe forem oferecidas, ou de que não pode apresentar, simultaneamente, condições como TDAH ou Transtorno do Espectro Autista.

Essas concepções simplificam um fenômeno que é, por natureza, complexo. As pesquisas atuais demonstram que estudantes com altas habilidades podem apresentar dificuldades específicas de aprendizagem, viver intenso sofrimento emocional, manifestar desempenho irregular entre diferentes áreas do conhecimento e, ainda assim, possuir elevado potencial intelectual ou criativo. Da mesma forma, potenciais extraordinários podem permanecer ocultos quando não encontram oportunidades para se desenvolver ou quando são avaliados apenas por critérios tradicionais de rendimento escolar.

Desmistificar essas crenças representa um passo essencial para que o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação deixe de depender da busca por um perfil idealizado de estudante e passe a fundamentar-se em uma compreensão mais ampla, humana e sensível do desenvolvimento infantil. Mais do que identificar crianças que aprendem com rapidez, defendemos que se trata de aprender a reconhecer diferentes formas de inteligência, criatividade, sensibilidade e elaboração do pensamento, compreendendo que os talentos nem sempre se apresentam da maneira que a escola aprendeu a esperar.

Reconhecer essa complexidade também exige repensar o papel da escola. Embora ela ocupe lugar central na identificação e no desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação, não pode ser considerada a única responsável por esse processo. O desenvolvimento dos talentos extrapola o currículo escolar e envolve aspectos emocionais, familiares, sociais e culturais que influenciam diretamente a forma como cada criança constrói sua trajetória. Nesse sentido, compreendemos que a escola não cria talentos, mas pode favorecer ou limitar as condições para que eles se desenvolvam.

Essa compreensão rompe com a ideia de que basta oferecer mais conteúdo ou acelerar a escolarização. Como destacam Piske et al. (2022), o desenvolvimento dos talentos depende de práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, respeitem as singularidades dos estudantes e promovam oportunidades diversificadas de aprendizagem. Estudantes com altas habilidades necessitam de experiências intelectualmente desafiadoras, oportunidades para

investigar, criar, formular hipóteses e aprofundar conhecimentos de acordo com seus interesses. Mais do que ampliar a quantidade de atividades, trata-se de qualificar as experiências de aprendizagem. Estratégias como diferenciação pedagógica, enriquecimento curricular, flexibilização das propostas e, quando pertinente, compactação curricular, constituem possibilidades importantes para responder às necessidades desses estudantes (Brasil, 2008).

Entretanto, nenhuma estratégia pedagógica produzirá resultados significativos se o estudante não se sentir compreendido em sua singularidade. A literatura tem demonstrado que crianças com Altas Habilidades/Superdotação frequentemente apresentam elevada intensidade emocional, perfeccionismo, sensibilidade, forte senso de justiça e assincronia no desenvolvimento, características que podem gerar sofrimento quando não encontram acolhimento no ambiente escolar. Nessas situações, compreendemos que o papel do professor ultrapassa a mediação dos conteúdos e passa a incluir a construção de um ambiente emocionalmente seguro, no qual a criança possa expressar suas ideias, dúvidas e inquietações sem receio de ser julgada ou incompreendida.

Sob essa perspectiva, entendemos que comportamentos frequentemente classificados como desatenção, desinteresse, inquietação ou oposição merecem ser analisados com cautela. Quando o currículo permanece muito aquém das possibilidades cognitivas do estudante, o tédio torna-se uma experiência recorrente. Assim, determinadas manifestações comportamentais podem representar não um problema primário, mas respostas adaptativas à subestimulação crônica e ao desalinhamento entre o potencial da criança e os desafios que lhe são propostos. Isso não significa atribuir toda dificuldade escolar às altas habilidades, mas reconhecer que compreender o contexto em que o comportamento ocorre é condição essencial para uma intervenção pedagógica adequada.

Nesse processo, consideramos que a observação do professor assume papel decisivo. É no cotidiano da sala de aula que se tornam visíveis muitos aspectos: a qualidade das perguntas formuladas, a originalidade das conexões estabelecidas, a profundidade das reflexões, a criatividade diante da resolução de problemas, a curiosidade persistente e a maneira singular como determinadas crianças atribuem significado às experiências que vivem. Esses indicadores, quando registrados de forma sistemática e compartilhados com a equipe escolar e com a família, constituem elementos fundamentais para processos de identificação mais amplos e consistentes.

Essa constatação não deve ser compreendida como uma crítica ao trabalho docente, mas como um convite à ampliação do repertório profissional. Desenvolver um olhar sensível para as Altas Habilidades/Superdotação não significa transformar todo comportamento diferenciado em um indicador de superdotação, tampouco assumir a responsabilidade por diagnósticos. Significa compreender que o professor ocupa uma posição privilegiada para perceber sinais que podem passar despercebidos em outros contextos e que sua observação pedagógica constitui um dos primeiros passos para que esses estudantes tenham acesso às oportunidades de que necessitam.

Ao reconhecer que o potencial humano se manifesta de formas diversas e que seu desenvolvimento depende das oportunidades oferecidas ao longo da vida, compreendemos que a escola fortalece seu compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva. Uma educação que não se limita a acolher dificuldades, mas que também reconhece potencialidades; que não busca padronizar percursos, mas criar condições para que cada estudante possa desenvolver aquilo que tem de mais singular. Afinal, promover equidade não significa oferecer as mesmas experiências para todos, mas garantir que cada criança encontre, na escola, desafios compatíveis com suas possibilidades de aprender, criar, investigar e crescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as Altas Habilidades/Superdotação é, antes de tudo, refletir sobre a maneira como a escola compreende o desenvolvimento humano. Ao longo deste artigo, buscamos evidenciar que a superdotação não pode ser reduzida ao elevado desempenho acadêmico, ao quociente de inteligência ou a um conjunto fixo de características. Trata-se de um fenômeno complexo, construído na interação entre potencial, experiências, oportunidades e contexto, cuja manifestação pode assumir formas bastante diversas ao longo do desenvolvimento.

Essa compreensão nos convida a deslocar o olhar dos estereótipos para as singularidades. Em vez de buscar um perfil idealizado de estudante superdotado, torna-se necessário reconhecer que diferentes formas de pensar, aprender, criar, questionar e sentir também podem expressar potencial elevado. Muitas vezes, é justamente aquilo que parece destoar do esperado; a pergunta incomum, a curiosidade persistente, a intensidade emocional, a criatividade ou a maneira singular de estabelecer relações entre conhecimentos; que oferece

ao professor os primeiros indícios de uma criança que necessita ser vista com mais atenção.

Esse movimento exige formação, estudo e reflexão permanente. Não se trata de atribuir ao professor a responsabilidade por diagnósticos, mas de reconhecer seu papel como observador sensível do desenvolvimento infantil e como mediador de experiências capazes de favorecer a expressão dos diferentes potenciais presentes na escola. Quanto mais amplo for esse olhar, menores serão as chances de que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação permaneçam invisíveis ao longo de sua trajetória escolar.

A educação inclusiva nos desafia a reconhecer não apenas aqueles que encontram barreiras para aprender, mas também aqueles que necessitam de oportunidades diferenciadas para desenvolver plenamente suas potencialidades. Talvez o maior compromisso da escola contemporânea seja justamente este: construir práticas capazes de reconhecer cada criança em sua singularidade, compreendendo que os talentos não se manifestam de maneira única e que, muitas vezes, aquilo que passa despercebido não é a capacidade da criança, mas a forma como aprendemos a procurá-la.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 13 jun. 2026.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; NAKANO, Tatiana de Cássia; ROCHA, Alberto; GARCIA PERALES, Ramón (org.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD): talentos, criatividade e potencialidades**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2022.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo/SP. 1ª Ed. Editora Contexto. 2020.

João Pedro do Prado Alebrant [1]

Para Soares(2020) toda criança possui a capacidade de aprender a ler e a escrever desde que lhe sejam oportunizadas possibilidades de aprendizagem coerentes e com intencionalidade para tal fim.

O livro "Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever", de Magda Soares, apresenta uma importante reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento. A autora, uma das maiores pesquisadoras brasileiras na área da alfabetização, busca aproximar os conhecimentos científicos sobre aprendizagem da leitura e da escrita das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Soares (2020), no entanto, não define a utilização de um método específico para se chegar à construção de uma alfabetização alicerçada ao letramento, mas constrói um referencial para que o professor construa seu método de ensino levando em consideração as informações destacadas em seu manuscrito e a realidade na qual se encontra inserido para ensinar.

O principal objetivo da obra em questão é discutir caminhos para que professores possam alfabetizar considerando as diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Soares (2020) propõe uma perspectiva que integra alfabetização e letramento, mostrando que ensinar leitura e escrita não deve limitar-se à decodificação de letras e sons, mas envolver a compreensão dos usos sociais da linguagem escrita.

A obra é estruturada a partir de reflexões teóricas e experiências construídas pela autora ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. A obra apresenta conceitos fundamentais sobre alfabetização, consciência fonológica, apropriação do sistema de escrita alfabética e práticas de leitura e produção textual, destacando a importância do planejamento docente e da observação contínua dos avanços dos estudantes. No decorrer do texto, Soares (2020) destaca que alfabetizar envolve compreender como a criança constrói conhecimentos sobre a leitura e a escrita compreendendo o funcionamento de um sistema alfabético para realizar a decodificação e codificação, construindo, assim, uma relação direta entre os grafemas e os fonemas da língua.

Um dos pontos centrais apresentados no texto é a relação entre alfabetização e letramento. Para a autora, esses processos devem acontecer de maneira articulada: a

[1] Especialista em Alfabetização e Letramento. Professor de Anos Iniciais. E-mail: jpalebrant1@gmail.com.

alfabetização está relacionada ao domínio do sistema de escrita, enquanto o letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações sociais, compreendendo sua finalidade e não somente seu funcionamento. Soares(2020) destaca que o professor tem papel fundamental enquanto mediador da aprendizagem. A prática pedagógica deve ser planejada com intencionalidade, utilizando diferentes gêneros textuais e atividades significativas que aproximem a criança da cultura escrita, ou seja, letrando-a ao mesmo tempo em que ela é alfabetizada.

De um ponto de vista crítico, destaca-se que a obra apresenta grande relevância para todos os profissionais de educação que atuam nas fases da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seja em um ambiente escolar ou fora dele, uma vez que oferece fundamentos teóricos aliados a possibilidades práticas. Entretanto, sua aplicação exige condições adequadas de trabalho, considerando os diferentes desafios presentes nas escolas brasileiras. A leitura de Alfaletrar é recomendada para educadores, pesquisadores e acadêmicos interessados em compreender os processos de alfabetização e letramento. O texto contribui para uma visão mais ampla sobre o ensino da leitura e da escrita, reforçando que toda criança pode aprender quando recebe oportunidades e práticas pedagógicas adequadas, bem como auxilia a entender a diferença entre alfabetização e letramento.

REFERÊNCIA

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo/SP. 1ª Ed. Editora Contexto. 2020.

AUDIÊNCIA COM A BRIGADA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA A PROMOÇÃO DA RESPONSABILIDADE E PREVENÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Jaqueline Graciela Schneider Goulart[1]

Jaqueline Pretto Baú[2]

Cláudia Bervig Lemos[3]

Cátia Adriane Schubert Rodrigues[4]

RESUMO

O presente relato de experiência descreve a ação “Audiência com a Brigada”, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Speroni, em Santa Rosa/RS, no dia 14 de março de 2026, nos turnos da manhã e da tarde. A atividade envolveu cerca de 60 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, que apresentavam histórico de conflitos recorrentes, bullying, uso de apelidos pejorativos, desrespeito às normas escolares e envolvimento em brigas. A ação foi desenvolvida em parceria com a Brigada Militar, com a participação do Sargento Nelson Darvin Wandscheer, instrutor do PROERD, e da Tenente-Coronel Vanessa Peripolli. O objetivo foi promover a reflexão sobre as consequências sociais, legais e emocionais de comportamentos inadequados, fortalecendo a responsabilização e a convivência respeitosa no ambiente escolar. Os resultados indicaram redução significativa dos casos de bullying e ausência de registros de brigas de rua após a intervenção, conforme relatos de professores e estudantes em conselhos de classe. A experiência evidenciou a importância da articulação entre escola e instituições comunitárias na promoção de uma cultura de paz, respeito e prevenção da violência escolar.

Palavras-chave: convivência escolar; responsabilidade; bullying; PROERD; intervenção pedagógica.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea enfrenta desafios que extrapolam os processos de ensino e aprendizagem, assumindo também a responsabilidade de promover a formação ética, cidadã e socioemocional dos estudantes. Nesse contexto, situações relacionadas ao bullying, à violência entre pares, à utilização de apelidos depreciativos, às agressões físicas e verbais e a outros comportamentos que comprometem a convivência escolar têm exigido intervenções cada vez mais qualificadas e articuladas.

A legislação educacional brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), reforça a responsabilidade das instituições educacionais na promoção de ambientes seguros, inclusivos e protetivos.

[1] Especialista em Gestão Educacional e Ensino da Ciência. E-mail: jaqueline.goulart@educacacaosr.com.br.
[2] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: jaqueline.bau@educacacaosr.com.br.
[3] Mestre em Ensino nas Ciências. E-mail: lemosclaudia130@gmail.com.
[4] Especialista em Educação Inclusiva.E-mail: catia.rodrigues@educacacaosr.com.br.

Segundo Freire (2011), a educação deve possibilitar aos sujeitos a compreensão crítica de suas ações e de suas relações com o mundo. Para o autor, o diálogo constitui elemento central da prática educativa, favorecendo processos de conscientização e transformação social. Complementarmente, Vygotsky (2007) compreende que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo mediado por diferentes sujeitos e instituições que participam do processo educativo.

Na perspectiva da formação moral, La Taille (2006) destaca que valores como respeito, responsabilidade e solidariedade são construídos socialmente e dependem de experiências educativas capazes de articular limites, reflexão e compreensão das consequências dos próprios atos. Já Goleman (2012) enfatiza a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais, especialmente da empatia, do autocontrole e da tomada de decisões responsáveis para a convivência em sociedade.

Foi diante desse cenário que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Speroni através da equipe diretiva e Orientação Educacional, desenvolveu a ação denominada "Audiência com a Brigada". A proposta surgiu a partir da observação de comportamentos reincidentes relacionados a conflitos interpessoais e situações de indisciplina envolvendo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Embora a escola já desenvolvesse ações preventivas, como rodas de conversa, Círculos de Construção de Paz, atendimentos individualizados, acompanhamento pedagógico e diálogo com as famílias, observou-se a necessidade de ampliar as estratégias educativas por meio da parceria com a Brigada Militar.

A experiência relatada possui relevância social e educacional por evidenciar possibilidades de atuação integrada entre escola e comunidade na prevenção da violência, na promoção da cultura de paz e no fortalecimento da responsabilidade individual e coletiva dos estudantes.

OBJETIVO GERAL

- Promover a reflexão crítica e a mudança de comportamento de estudantes com histórico de reincidência em situações de conflito, por meio de diálogo, orientação e conscientização acerca das consequências sociais, emocionais e legais de seus atos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conscientizar os estudantes sobre os impactos de suas atitudes no ambiente escolar e social;
- Apresentar noções básicas sobre atos infracionais e suas consequências legais;
- Estimular a responsabilização individual diante das próprias escolhas;
- Proporcionar espaços de escuta e diálogo qualificado;
- Incentivar mudanças de postura e comportamento;
- Fortalecer a parceria entre escola e Brigada Militar;
- Promover o desenvolvimento de competências socioemocionais relacionadas à convivência respeitosa.

Audiência com a Brigada: Uma experiência de intervenção educativa para a promoção da responsabilidade e prevenção de conflitos no ambiente escolar: Relato de Experiência

A experiência foi desenvolvida em 14 de março de 2026, nos turnos da manhã e da tarde, envolvendo aproximadamente 60 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Speroni.

Inicialmente, a equipe diretiva, os professores e a Orientação Educacional realizaram a identificação dos estudantes que apresentavam histórico recorrente de conflitos, registros disciplinares e envolvimento em situações relacionadas ao bullying, uso de apelidos pejorativos, desrespeito às normas escolares e participação em brigas.

A atividade foi conduzida pelo Sargento Nelson Darvin Wandscheer, instrutor do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), contando também com o apoio institucional da Tenente-Coronel Vanessa Peripolli. A intervenção foi organizada em formato de diálogo orientado, permitindo a abordagem de temáticas diretamente relacionadas às vivências dos estudantes.

Durante o encontro foram discutidos assuntos como bullying, violência física e psicológica, brigas de rua, uso de substâncias lícitas e ilícitas, responsabilidade individual, consequências legais dos atos infracionais e impactos das escolhas pessoais na vida presente e futura dos adolescentes.

Um dos aspectos mais significativos da atividade foi a utilização de uma caixa de perguntas anônimas, que possibilitou aos estudantes manifestarem dúvidas, receios e

curiosidades sem constrangimento. Esse recurso ampliou a participação e favoreceu um ambiente de escuta qualificada, permitindo que questões sensíveis fossem abordadas de forma respeitosa e educativa.

Ao final do encontro, os estudantes participaram da construção de um compromisso coletivo de mudança de postura, reafirmando valores relacionados ao respeito, à responsabilidade e à convivência saudável. Posteriormente, a Orientação Educacional realizou momentos de acompanhamento e avaliação junto aos estudantes e professores, buscando identificar possíveis impactos da intervenção.

Os resultados observados demonstraram avanços importantes. Conforme registros realizados nos Conselhos de Classe posteriores à atividade, professores relataram diminuição significativa dos episódios de bullying e de conflitos interpessoais. Os próprios estudantes também reconheceram mudanças na forma de convivência entre os colegas. Outro aspecto relevante foi a ausência de novos registros de brigas de rua envolvendo estudantes participantes da ação durante o período subsequente à realização da atividade.

Embora não seja possível atribuir tais resultados exclusivamente à intervenção realizada, uma vez que a educação constitui um processo complexo e multifatorial, os dados qualitativos obtidos indicam que a experiência contribuiu para ampliar a consciência dos estudantes acerca das consequências de seus comportamentos e para fortalecer atitudes mais responsáveis no cotidiano escolar.

A articulação entre escola e Brigada Militar demonstrou-se uma estratégia educativa relevante, especialmente quando compreendida não como prática punitiva, mas como ação preventiva, formativa e orientadora, capaz de promover reflexões significativas sobre cidadania, respeito e responsabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência "Audiência com a Brigada" evidenciou o potencial das ações interinstitucionais na promoção da convivência escolar saudável e na prevenção de comportamentos de risco entre adolescentes. A parceria estabelecida entre a escola e a Brigada Militar possibilitou a construção de um espaço de diálogo, reflexão e responsabilização, ampliando a compreensão dos estudantes acerca das consequências de suas escolhas e atitudes.

Os resultados observados, especialmente a redução dos episódios de bullying e a

ausência de novos registros de brigas de rua, demonstram que intervenções educativas planejadas, contextualizadas e articuladas com diferentes atores sociais podem contribuir significativamente para a melhoria do clima escolar.

Conclui-se que a formação integral dos estudantes exige a integração de diferentes estratégias pedagógicas, preventivas e socioeducativas, reafirmando o papel da escola como espaço privilegiado para a construção de valores, desenvolvimento da cidadania e fortalecimento da cultura de paz.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Presidência da República, 1990.

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

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Brasília: Presidência da República, 2015.

FREIRE, Paulo. . 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEHR, Howard. Justiça restaurativa: teoria e prática. São Paulo: Palas Athena, 2008.

O PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAUL HARRIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Angela Rohr[1]
Letícia Lauermann Krewer[2]
Kauanny Zalamena Braga[3]
Gabriel Busnello Becker[4]

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca fortalecer a formação inicial de professores por meio da aproximação entre a universidade e a educação básica. Este relato de experiência apresenta as oficinas desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris com estudantes do 6º ao 9º ano. O planejamento das atividades ocorreu semanalmente no Instituto Federal Farroupilha, sendo as intervenções realizadas no contraturno escolar. As oficinas contemplaram conteúdos de Ciências e Matemática, articulados às demandas da escola e às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular. As ações fundamentaram-se em metodologias ativas, priorizando a participação dos estudantes, a experimentação, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo. Os resultados evidenciaram maior engajamento dos alunos, fortalecimento da aprendizagem e contribuições significativas para a formação inicial dos licenciandos, especialmente no desenvolvimento de saberes docentes e na construção da identidade profissional.

Palavras-chave: educação; formação docente; metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um dos principais desafios da educação brasileira, especialmente no que se refere à aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade da educação básica. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela CAPES, destaca-se como uma importante política pública de valorização da formação docente, ao possibilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (Brasil, 2018).

[1] Doutora em Ciências, Professora de Ciências. E-mail:angela.rohr@educacaosr.com.br.
[2] Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – IFFAR. E-mail: leticia.02050@aluno.iffar.edu.br.
[3] Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – IFFAR. E-mail: kauanny.08025@aluno.iffar.edu.br.
[4] Graduando do Curso de Licenciatura Matemática do Instituto Federal Farroupilha – IFFAR. E-mail: gabrielbusnello@outlook.com.

Estudos apontam que a participação no PIBID contribui para a construção da identidade profissional docente e para a articulação entre teoria e prática, beneficiando tanto a formação inicial dos licenciandos quanto às ações educativas das escolas parceiras (Souza; Ferreira, 2022; Silva; Mendes, 2023). Na EMEF Paul Harris, as ações desenvolvidas dialogam com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, que valoriza a aprendizagem significativa, a pesquisa, a experimentação e o protagonismo estudantil.

OBJETIVO GERAL

Relatar as atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris, destacando as oficinas de Ciências e Matemática e suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes e para a formação inicial dos licenciandos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar a organização e a dinâmica de planejamento das oficinas realizadas pelos professores supervisores e licenciandos do PIBID.
- Descrever as atividades desenvolvidas nas oficinas de Ciências e Matemática com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no contraturno escolar.
- Refletir sobre as contribuições das oficinas para a aprendizagem dos alunos e para a formação inicial dos licenciandos participantes do projeto.
- Compartilhar experiências e práticas pedagógicas que possam servir de referência para outras ações de iniciação à docência e de fortalecimento da educação básica.

DESENVOLVIMENTO (METODOLOGIA E ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS)

As atividades vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paul Harris tiveram início em 28 de novembro de 2024. A etapa inicial do projeto consistiu no estudo e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. O PPP não é apenas um documento burocrático, mas a identidade da escola, que reflete suas metas, desafios e a realidade sociocultural de sua comunidade (Veiga, 2004). Compreender as diretrizes do PPP da EMEF Paul Harris foi fundamental para alinhar as ações do PIBID às reais necessidades pedagógicas e estruturais do colégio, garantindo intervenções contextualizadas.

A dinâmica de funcionamento dessas oficinas foi estruturada de forma alternada e colaborativa, garantindo uma rotina organizada para a escola e para os bolsistas. Os encontros com os estudantes acontecem sempre às quintas-feiras na EMEF Paul Harris, seguindo um cronograma quinzenal para cada área: em uma semana a oficina é focada em Matemática e, na semana seguinte, o foco muda para Ciências. Outrossim, nas quartas-feiras antecedentes às intervenções, os alunos e professores supervisores se reúnem no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) para realizar o planejamento das atividades. Essa troca constante nos planejamentos de quarta-feira permite que os bolsistas das duas disciplinas troquem experiências, debatam as dificuldades observadas e pensem em estratégias diversificadas. Essa alternância de componentes ajuda a manter o interesse dos alunos, mostrando que o conhecimento não é dividido em caixas isoladas, mas sim conectado por meio de práticas dinâmicas e colaborativas.

A participação nas oficinas ocorre no contraturno escolar, de forma voluntária, mediante inscrições semanais, possibilitando a organização das atividades e o acompanhamento da frequência dos estudantes. Ao final do ano letivo, os participantes recebem certificado com a respectiva carga horária cumprida, como forma de reconhecimento e valorização do envolvimento nas ações desenvolvidas pelo PIBID.

As oficinas de Ciências e Matemática contemplaram turmas do 6º ao 9º ano e foram planejadas colaborativamente pelos bolsistas e professores supervisores, considerando as demandas da escola, os conteúdos trabalhados em sala de aula e as habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018). Para cada intervenção, elaboraram-se planos de aula contendo objetivos, metodologias, recursos didáticos e estratégias avaliativas, priorizando a participação ativa dos estudantes.

Nas oficinas de Ciências, foram abordadas temáticas como alimentação saudável, biomas, reprodução, células, misturas, educação sexual, ISTs, métodos contraceptivos e confecção de herbários, utilizando metodologias ativas, experimentação e atividades lúdicas. Os materiais pedagógicos foram produzidos pelos próprios bolsistas, com apoio do LabMaker do IFFAR e recursos de baixo custo, demonstrando a viabilidade de práticas experimentais acessíveis e contextualizadas.

As oficinas de Matemática contemplaram diferentes objetos de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental, envolvendo conteúdos como operações básicas, números inteiros, frações, geometria, grandezas e medidas, raciocínio lógico e resolução de problemas. Para tornar o ensino mais dinâmico e significativo, foram utilizadas metodologias diversificadas, como jogos matemáticos, materiais manipuláveis, desafios em grupo e atividades investigativas. Essas estratégias possibilitaram aos estudantes construir conceitos matemáticos de maneira mais concreta e participativa, favorecendo não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também o desenvolvimento do raciocínio lógico, da argumentação e da autonomia na resolução de problemas.

Dessa forma, as oficinas contribuíram significativamente para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo. Além de favorecer a compreensão dos conteúdos pelos estudantes, as intervenções fortaleceram a relação entre teoria e prática, evidenciando a importância de metodologias que coloquem o aluno como protagonista do próprio aprendizado.

A introdução de oficinas práticas propiciou uma ressignificação de conteúdos, transformando disciplinas que pareciam abstratas em ferramentas compreensíveis para os estudantes. Sob a perspectiva da formação docente, o contato direto com as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental exigiu dos pibidianos o

desenvolvimento de saberes experienciais. Como bem conceitua Tardif (2014), o saber docente não se limita aos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade; ele se consolida e se valida no trabalho cotidiano e na interação com os sujeitos do processo educacional. Ao enfrentar os desafios reais de manter a atenção dos adolescentes, mediar conflitos e adaptar planos de aula em tempo real, os bolsistas puderam construir os primeiros traços de sua identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas de Ciências e Matemática desenvolvidas pelo PIBID contribuíram para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo, favorecendo o protagonismo estudantil e a aproximação entre teoria e prática. Para os licenciandos, a experiência proporcionou o desenvolvimento de saberes docentes, o fortalecimento da identidade profissional e a vivência dos desafios da educação básica. Assim, o PIBID evidencia-se como uma importante política pública de formação inicial, fortalecendo a articulação entre universidade e escola e contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2018.

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

SOUZA, A. C.; FERREIRA, L. G. **Formação inicial docente e contribuições do PIBID para a construção da identidade profissional**. Revista Educação em Questão, 2022.

SILVA, M. R.; MENDES, A. P. **O PIBID e a aproximação entre universidade e escola básica: contribuições para a formação docente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2023.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto Político-Pedagógico da **escola: uma construção possível.** 18. ed. Campinas: Papirus, 2004.

DESMURGET, Michel. Os perigos das telas para as nossas crianças: A fábrica de cretinos digitais. São Paulo/SP. 1ª Ed. Vestígio Editora.2024.

Flávio da Costa Girardon[1]

Na obra apresentada por Desmurget (2024), o consumo excessivo do digital em todas as suas formas (smartphones, tablets, celular, televisão, etc.) pela nova geração é astronômico. Conforme o Autor as crianças iniciam precocemente a utilização das telas de maneira exagerada sem perceber os efeitos negativos que vão desde o emocional que envolvem a agressividade, ansiedade até aspectos físicos os quais trazem problemas de visão, cardiovascular, obsesidade. Para Desmurget (2024), certas influências se revelam relativamente diretas como por exemplo quando o sono se altera, a memorização, as faculdades de aprendizagem e o funcionamento intelectual são afetados. Percebe-se claramente que a alteração do sono prejudica o sistema imunológico, enfraquece a criança facilitando o seu adoecimento o que pode contribuir para dificultar a aprendizagem.

É interessante observar que o prejuízo ao sono não é o único fator que interfere na aprendizagem, mas combinado a outros fatores como a redução do tempo dedicado aos deveres de casa, a dificuldade de organizar ideias, produzir argumentos, não demonstrar disposição pela leitura, além da concentração reduzida são riscos causados pelas telas. Controlar esses excessos, torna-se fundamental para a construção de uma boa aprendizagem. Conforme o entendimento de Desmurget (2024), para favorecer o desenvolvimento de uma criança, o melhor é dedicar tempo às interações humanas em particular intrafamiliares e não às telas. A interação da criança, do jovem com adultos é importante para uma boa qualidade no desenvolvimento de ações como: criatividade, leitura, brincadeiras, sono, comunicação entre outros.

Há um aspecto bastante preocupante em nosso meio que trata constantemente da linguagem. O ser humano ao longo dos tempos desenvolveu formas de comunicação, construiu maneiras de organizar suas ações, registrar acontecimentos e fatos. A linguagem fortalece o desempenho intelectual e favorece a construção da inteligência de um indivíduo. Portanto o consumo exagerado de telas prejudica a

[1] Especialista em Gestão e Organização da Escola – Unopar. Email: flavio.girardon@educaca-osr.com.br.

organização da linguagem e dificulta a formação do intelecto reduzindo a sua capacidade.

Conforme o entendimento de Desmurget (2024),o potencial de distração dos universos digitais se revela, portanto, considerável. Resistir a essa onda de tentações é difícil, ainda mais que as ferramentas digitais ativam as mais íntimas falhas de nossa organização neuronal. Portanto uma dessas questões centrais é a concentração que acaba sendo entorpecida pelo poder distrativo das telas, a influência dos videogames, celulares e outros equipamentos digitais. Não estamos conseguindo adaptar-se a essas mudanças afetando consideravelmente a parte cognitiva e destruindo a capacidade de pensar e organizar ações sem depender da tecnologia. De acordo com Desmurget (2024) para crescerem de modo saudável, crianças não precisam de telas. Elas precisam que falemos com elas, que leiamos histórias para elas, que lhes demos livros. Elas precisam se entediar, brincar, montar quebra-cabeças, construir casas com lego, correr, pular, cantar.

De acordo com Desmurget (2024), o tempo passado diante de telas domésticas afeta negativamente o bom desempenho escolar, quanto mais tempo as crianças e adolescentes passam com seus brinquedos digitais, mais as notas despencam. Nessa análise, estudos realizados em vários países demonstram que o consumo digital em grande medida diminui a capacidade cognitiva e a concentração do jovem, além disso favorece o sedentarismo pois permite a ausência de atividade física, fundamental para o bom desenvolvimento corporal e mental. Quando os pais são mais restritivos quanto ao uso de telas promovendo aos filhos outras atividades como leitura, esportes, exercícios físicos, o rendimento escolar desenvolve maior percepção diante das tarefas escolares. O aprimoramento da mente necessita de tarefas envolventes que não sejam somente as telas evitando danos maiores na capacidade de organização.

Uma das questões primordiais do sucesso escolar passa pela construção solidária do conhecimento que envolve: organização, concentração, leitura, escrita, disposição. Esses elementos são fundamentais para uma boa aprendizagem, mas é preciso combinar com as telas buscando coordenar o tempo de forma correta sem prejuízos, pois a tecnologia deve servir ao ser humano e não escravizá-lo. Conforme Desmurget (2024), isso é ao mesmo tempo triste para o presente e encorajador para o futuro. Na verdade, uma conscientização saudável parece estar surgindo, embora com dificuldades e resistências, mas há um fio de esperança.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças São Paulo/SP. 1ª Ed. Vestígio Editora. 2024.

CORPO QUE ACOLHE: Postura e Gestualidade do Profissional da Educação Infantil

Camila Kunzler Machado Lopes[1]
Daniele Limberger[2]

RESUMO

O presente estudo promove uma reflexão crítico-analítica sobre a temática do "corpo que acolhe" no contexto da Educação Infantil, investigando a postura e a gestualidade dos profissionais frente às especificidades dos bebês e das crianças pequenas em espaços de educação coletiva. A metodologia ancora-se na revisão bibliográfica integrada à reflexão sobre a prática das autoras, sendo uma pesquisa narrativa-reflexiva. Articulam-se as contribuições da psicanálise do desenvolvimento de Donald Winnicott, a pedagogia dos cuidados e da autonomia de Emmi Pikler, e as evidências da neurociência afetiva trazidas por Catherine Gueguen. Os resultados apontam que a corporeidade e a linguagem não verbais do educador atuam como os primeiros contornos psíquicos e neurobiológicos da criança, validando seu sentimento de segurança e estruturando sua arquitetura cerebral. Contudo, o estudo denuncia tensionamentos cotidianos que inviabilizam essa entrega sensível, tais como a superlotação de berçários, a inadequação dos espaços físicos, a crise de identidade docente e a invisibilidade pedagógica de monitores e auxiliares nas políticas de formação continuada. Conclui-se a necessária superação da dicotomia entre cuidar e educar através de políticas públicas estruturantes e de formações em serviço centradas na corporeidade consciente, compreendendo o toque e o acolhimento tátil como compromissos éticos, políticos e democráticos de valorização da dignidade da infância e do profissional da educação infantil.

Palavras-chave: linguagem corporal; gestualidade; acolhimento; relação adulto-criança.

INTRODUÇÃO

A primeira infância constitui uma etapa fundamental para a construção da trajetória de vida, das relações sociais e das formas de interação com o mundo. Por sua intensa sensibilidade às experiências e ao meio, a qualidade do cuidado e da educação oferecidos às crianças pequenas repercute em seu desenvolvimento. Nesse contexto, a Educação Infantil configura-se como um espaço coletivo de convivência e partilha, no qual as relações entre adultos e crianças exigem uma sensibilidade que ultrapassa a dimensão verbal (GUEGUEN, 2024; PIKLER, 2017; WINNICOTT, 2000).

Torna-se, portanto, relevante investigar a postura e a gestualidade dos profissionais que atuam nessa etapa, compreendendo o corpo como elemento de acolhimento e interlocução pedagógica. Alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e às contribuições de Guimarães (2022) e Carvalho

[1] Especialista em Gestão Educacional e Municipal para o Desenvolvimento de Cidades Educadoras pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (Curitiba, 2025), em Tecnologias aplicadas a Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Canoas, 2021), em Orientação Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Indaial, 2022), Pós - graduada do Curso de Tradução e Interpretação de Libras na UNÍNTESE (Curitiba, 2017).Email: camila.lopes @educacaosr.com.br.
[2] Especialista em Gestão Pública na Educação Infantil e Docência pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (Três de Maio, 2025). Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (Indaial, 2022).Email: daniele.limberger@educacaosr.com.br.

e Radomski (2017), este estudo considera como profissionais da Educação Infantil todos os adultos de referência que atuam diretamente com as crianças, incluindo professores, monitores e auxiliares.

Diante disso, a pesquisa parte da seguinte problemática: de que maneira a postura corporal e a gestualidade do profissional influenciam o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, e como a transição de uma prática mecânica para uma corporeidade consciente e respeitosa pode qualificar o acolhimento nos espaços coletivos?

O objetivo geral é refletir sobre a prática docente e o fazer profissional na primeira infância a partir do conceito de “corpo que acolhe”, compreendido pela articulação entre a sustentação psíquica (WINNICOTT, 2000), a gestualidade respeitosa nos cuidados (PIKLER, 2017) e a regulação neurobiológica empática (GUEGUEN, 2024). Busca-se, ainda, identificar desafios presentes nas rotinas da Educação Infantil, analisar o papel da linguagem não verbal na construção de vínculos seguros e promover um diálogo entre as experiências cotidianas e as contribuições teóricas da psicologia e da pedagogia da infância.

Metodologicamente, adota-se uma pesquisa narrativa-reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise crítico-reflexiva das vivências profissionais das autoras. O estudo organiza-se em três momentos: “O corpo que acolhe: panorama científico e pesquisas na área”, que apresenta a produção acadêmica sobre a temática; “O chão da creche: desafios da prática a partir do olhar docente”, que aborda os tensionamentos do cotidiano; e “A postura em movimento: caminhos teóricos com Pikler, Winnicott e Gueguen”, dedicado ao aprofundamento da fundamentação teórica.

Corpo que acolhe: panorama científico e pesquisas na área.

Ao realizar um levantamento das pesquisas acadêmicas sobre a temática, observa-se que o corpo do docente de bebês e crianças pequenas é compreendido não apenas como suporte biológico, mas como linguagem mediadora e afetiva. Pensar a imagem docente na Educação Infantil exige uma abordagem ampla, que considere, para além do físico e do biológico, as dimensões humana, afetiva e sensível.

Bonfim e Ostetto (2020) apontam que, antes da linguagem verbal, a postura emocional e física do professor contribui para a construção da segurança da criança, favorecendo seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. Como destacam as

autoras, “a qualidade da relação estabelecida entre eles foi fundamental para ativar a descoberta do corpo, na experimentação do espaço, das texturas, das formas e dos sabores” (BONFIM; OSTETTO, 2020, p. 115).

Carvalho e Radomski (2017) analisam a imagem docente no berçário, destacando os tensionamentos entre o espectro da maternidade, associado ao cuidado assistencial, e o imperativo do estímulo precoce. Os autores defendem a necessidade de reconhecer a singularidade da docência com bebês, superando o modelo escolar tradicional e compreendendo a Educação Infantil como território de relações sociais e de vida construídas no cotidiano.

Estudos da Pedagogia e da Sociologia da Infância (BARBOSA, 2006; CRUZ, 2008; SARMENTO, 2008) evidenciam que momentos como troca de fraldas, banho e alimentação não constituem tarefas meramente técnicas, mas situações pedagógicas intencionais, nas quais o olhar, o gesto e o colo também educam. Para Ramos (2018), a pedagogia com bebês se constrói na “miudeza do cotidiano”, respeitando a criança como sujeito ativo, por meio da escuta, da observação de suas linguagens não verbais e da construção de vínculos afetivos e aprendizagens significativas. Assim, a postura docente requer sensibilidade, respeito e intencionalidade na organização dos espaços e tempos da creche (BRASIL, 2009; HORN, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; RAMOS, 2018).

Becker, Bernardi e Martins (2013) ressaltam a importância de traduzir o interacionismo em práticas que favoreçam a exploração e a autonomia dos bebês, valorizando os cuidados básicos como dimensão legítima da ação pedagógica. Nessa perspectiva, atender às necessidades fisiológicas ultrapassa a dependência física, constituindo base para o desenvolvimento emocional e a aprendizagem.

Guimarães (2022) reforça a complexidade do ato de cuidar e a centralidade da postura profissional, destacando a necessidade de proporções adequadas entre adultos e crianças, bem como de espaços seguros e materiais apropriados para garantir um cuidado de qualidade.

Outro aspecto presente nas pesquisas refere-se às exigências corporais e ao desgaste físico da profissão. No cenário pós-pandêmico, o aumento da carga de trabalho e a precarização dos vínculos na Educação Básica contribuíram para a sobrecarga, refletindo-se em problemas musculares, estresse e fadiga física (SILVA FILHO *et al.*, 2025). Evidencia-se, portanto, a necessidade de ambientes que também

acolham o profissional, pois uma prática educativa consciente e respeitosa pressupõe que o adulto que cuida também seja cuidado e respeitado. No berçário, espaços inadequados, rotinas rígidas e escassez de recursos podem levar os docentes ao limite de sua resistência física, configurando aquilo que a literatura denomina uma “arte de compartilhar vidas” (OLIVEIRA; BRITO; NUNES PEREIRA, 2024).

O conjunto das pesquisas evidencia que o “corpo que acolhe” constitui um alicerce para a articulação entre cuidar e educar, a saúde do profissional e o direito da criança à dignidade. Diante disso, torna-se fundamental que políticas públicas e programas de formação docente incorporem a dimensão da corporeidade, reconhecendo o profissional não como agente assistencialista, mas como vetor ético e político de mediação do conhecimento.

O chão da creche: desafios da prática a partir do olhar docente

A literatura científica contemporânea e as investigações no campo da Educação Infantil evidenciam a complexidade dos desafios estruturais e relacionais que se manifestam no cotidiano das instituições (GUIMARÃES, 2022; OLIVEIRA; BRITO; NUNES PEREIRA, 2024). A partir do aporte teórico e do mapeamento da prática, destacam-se como principais pontos de tensionamento: a desproporção na relação numérica entre adultos e crianças, a inadequação dos espaços físicos para a primeira infância, a invisibilidade pedagógica dos auxiliares de sala e as fragilidades na construção da identidade docente e na parceria com as famílias (CARVALHO; RADOMSKI, 2017; SILVA FILHO *et al.*, 2025; THIESEN, 2025).

O primeiro grande obstáculo para a efetivação de uma gestualidade pautada no *holding* winnicottiano (WINNICOTT, 2000) ou no olhar individualizado de Pikler (FALK, 2016) reside na persistente desproporção numérica nas salas de referência e berçários. Embora normativas e avanços legislativos busquem qualificar esses parâmetros, a relação entre o número de bebês e a equipe responsável tensiona o fazer pedagógico. Diante da pressa institucionalizada e da sobrecarga funcional, o tempo do acolhimento individualizado é frequentemente atropelado por uma lógica de gerenciamento de rotinas que enrijece o corpo do educador, criando ambientes propícios ao estresse infantil e ao esgotamento profissional (GUEGUEN, 2024; SILVA FILHO *et al.*, 2025).

A dimensão espacial constitui outro fator determinante e, frequentemente, um obstáculo no cotidiano da Educação Infantil. Muitas instituições funcionam em imóveis

adaptados, com limitação de áreas externas e restrito contato com a natureza, além de salas de referência que não oferecem condições plenas de segurança para a exploração autônoma dos bebês. A adequação e a manutenção dessas estruturas projetadas representam desafios constantes para as equipes gestoras e docentes, gerando tensões no planejamento de ambientes que assegurem a livre movimentação e a autonomia infantil, tal como preconizado pela abordagem pikleriana (PIKLER, 2017; GUIMARÃES, 2022).

Soma-se a esse quadro a divisão do trabalho nos ambientes coletivos, na qual a execução dos cuidados íntimos — como trocas, banho, alimentação e acompanhamento do sono — recai predominantemente sobre monitores, assistentes e auxiliares. Todavia, pesquisas na área denunciam a invisibilidade pedagógica a que esses profissionais são submetidos nas políticas de formação continuada (CARVALHO; RADOMSKI, 2017; GUIMARÃES, 2022). Enquanto a discussão teórica e o planejamento curricular costumam se restringir aos professores regentes, os auxiliares permanecem frequentemente marginalizados das formações, sendo reduzidos a uma dimensão operacional e assistencialista.

A ausência de processos formativos contínuos para os profissionais que atuam diretamente no cuidado corporal afasta a prática diária dos referenciais teóricos do desenvolvimento e da neurociência afetiva (GUEGUEN, 2024). Nesses casos, o atendimento às necessidades básicas passa a ser guiado pela reprodução do senso comum ou pelo automatismo institucional. Conforme apontam os estudos sobre a corporeidade no berçário, o toque e o manejo tátil durante a higienização não são meras tarefas mecânicas, mas atos de profunda intencionalidade pedagógica que estruturam a psique e o esquema corporal do bebê (WINNICOTT, 2006; BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013). Desconsiderar a formação de quem cuida diretamente do corpo da criança fragiliza o projeto pedagógico e perpetua a histórica dicotomia entre o cuidar e o educar.

A fragmentação da organização do trabalho pedagógico colide diretamente com a construção da identidade docente na Educação Infantil. Em diversos contextos institucionais, observa-se que o professor regente divide sua carga horária entre diferentes turmas de turno integral, o que dificulta o acompanhamento contínuo dos rituais de cuidado e acolhimento dos bebês. Embora o docente retenha a responsabilidade formal pelo planejamento, registros e avaliações, essa rotina de

rotatividade limita a vivência diária e o aprofundamento do vínculo afetivo, contrariando as evidências científicas que apontam a estabilidade relacional como pressuposto para uma educação de qualidade na primeira infância (CARVALHO; RADOMSKI, 2017; OLIVEIRA; BRITO; NUNES PEREIRA, 2024).

Outro grande desafio vivenciado no cotidiano das creches refere-se à alta densidade emocional que envolve o rito de inserção das crianças na instituição. A entrada do bebê no espaço coletivo marca, comumente, a primeira separação do núcleo familiar, gerando em pais e responsáveis sentimento de culpa, insegurança e ansiedade diante da delegação do cuidado (THIESEN, 2025). Essa vulnerabilidade manifesta-se nos momentos de recepção e despedida, exigindo do profissional da educação uma postura acolhedora que ultrapasse o mero recebimento burocrático e compreenda a dimensão afetiva que atravessa a relação entre a família e a escola (THIESEN, 2025).

A dinâmica do acolhimento no portão da escola constitui um momento de intensa troca não verbal, no qual o bebê capta e reage às manifestações de ansiedade dos adultos de referência (PANKSEPP; BIVEN, 2012). Nesses momentos de transição, a postura corporal do educador atua como elemento regulador: o toque seguro, o colo terno e o olhar sereno ativam sistemas neurobiológicos — como a liberação de ocitocina — que reduzem o estresse e promovem o relaxamento da criança (GUEGUEN, 2024). O "corpo que acolhe" necessita, portanto, de sensibilidade e segurança técnica para simultaneamente acalmar a criança em seu colo e transmitir tranquilidade à família, ancorando o processo de separação em uma relação de confiança mútua (GUEGUEN, 2024; THIESEN, 2025).

Diante dos pontos analisados, fica evidente que o fazer pedagógico na Educação Infantil é tecido na complexidade. Compreender que esses desafios impactam diretamente a segurança que as famílias sentem ao entregar seus filhos à instituição é o primeiro passo para ressignificar essa parceria. Superar tais barreiras é, afinal, um compromisso ético: um convite para que a comunidade escolar e os gestores públicos unam forças para construir um ambiente onde cada profissional seja valorizado e cada criança possa viver sua infância em sua máxima potência.

A Postura em movimento: caminhos teóricos com Pikler, Winnicott e Gueguen

Para além dos desafios cotidianos, é necessário construir possibilidades de ação. Nesse sentido, a articulação entre as práticas de cuidado e autonomia de Emmi

Pikler, a teoria da sustentação psíquica de Donald Winnicott e as contribuições neurocientíficas de Catherine Gueguen oferece uma base consistente para ressignificar as práticas na Educação Infantil. Esse diálogo entre psicanálise, pedagogia do cotidiano e neurociência afetiva permite compreender o corpo do educador não apenas como suporte físico, mas como elemento fundamental na construção psíquica, motora e emocional da criança no espaço coletivo (WINNICOTT, 2000; PIKLER, 2017; GUEGUEN, 20024)

Quadro 1 – *Síntese da corporeidade na primeira infância sob as perspectivas psicanalítica, pedagógica e neurocientífica.*

Abordagem Teórica (Autor)	Conceito-Chave Corporal	Impacto no Desenvolvimento Infantil
Psicanálise (Donald Winnicott)	*Holding* (sustentação/colo) e *Handling* (manejo tátil)	Fornece o contorno psíquico essencial e a personalização (*indwelling*), permitindo a gradual integração entre a psique e o soma da criança.
Pedagogia do Cotidiano (Emmi Pikler)	Cuidados íntimos responsivos e movimento livre (*Assegurar*)	Promove a segurança afetiva por meio da gestualidade lenta e antecipada, impulsionando a autonomia e a autodescoberta motora.
Neurociência Afetiva (Catherine Gueguen)	Empatia, benevolência e regulação emocional	Atua diretamente na neuroplasticidade cerebral, estimulando a secreção de ocitocina e fortalecendo os circuitos do córtex pré-frontal.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Winnicott (2000; 2006), Pikler (2017) e Gueguen (2024).

Para compreender a profundidade de cada uma dessas amarras conceituais, os subitens a seguir dedicam-se a esmiuçar a contribuição singular de cada autor para o chão da creche.

Donald Winnicott: O Holding e o Corpo como Ambiente Suficientemente Bom

Para Winnicott (2000), a constituição do *self* depende fundamentalmente da qualidade dos cuidados oferecidos pela figura cuidadora, visto que, nos estágios iniciais, "infante e cuidados maternos formam uma unidade" (WINNICOTT, 2000, p. 48). No contexto da Educação Infantil, a função do *holding* (sustentação/colo) ganha contornos pedagógicos centrais, pois se refere à capacidade do profissional de oferecer uma sustentação empática capaz de acolher as angústias do bebê. Como define o autor: "O termo 'sustentação' [*holding*] é usado aqui para denotar não apenas a sustentação física do bebê, mas todo o provimento ambiental anterior à fase do conceito de vida em comum" (WINNICOTT, 2000, p. 47).

Complementarmente, o *handling* (manejo corporal) diz respeito à manipulação do corpo da criança durante rotinas como a troca de fraldas, o banho ou a alimentação. Um manejo corporal brusco ou mecanizado desorganiza a experiência corporal na formação da criança. Quando o profissional oferece um manejo suave e responsivo, ele auxilia no processo de *indwelling* (personalização), estabelecendo "uma ligação adaptativa entre a psique e o soma" (WINNICOTT, 2006, p. 23). O corpo do educador opera, portanto, como espelho e fronteira psíquica da criança.

Emmi Pikler: A Gestualidade nos Cuidados e o "Assegurar" em vez de "Segurar"

A Abordagem Pikler ancora-se na qualidade dos cuidados íntimos e no desenvolvimento motor autônomo, transformando momentos de interação individual no ápice da relação pedagógica. A gestualidade do profissional deve ser marcada pela lentidão antecipada, narrando as ações e aguardando a resposta corporal do bebê para que ele compreenda e se prepare para os gestos (PIKLER *apud* FALK, 2016). Conforme afirma a autora: "Se quisermos que os lactentes colaborem conosco durante os cuidados, devemos dar-lhes tempo para que compreendam o que está acontecendo e para que possam se preparar para os nossos gestos" (PIKLER *apud* FALK, 2016, p. 74).

Esse diálogo tátil transforma o cuidado em um ato de respeito mútuo, no qual o corpo do educador acolhe a subjetividade da criança. A segurança afetiva vivenciada nesses momentos permite ao bebê explorar o espaço com autonomia. Essa sustentação estabelece uma distinção crucial: a diferença entre *segurar* e *assegurar* o desenvolvimento motor. Enquanto o "segurar" representa uma intervenção que força posturas ainda não alcançadas organicamente pelo bebê — gerando insegurança e privando-o da autodescoberta (PIKLER, 2017) —, o "assegurar" consiste em garantir um ambiente seguro e firme para o movimento livre. O profissional assume o papel de observador atento, que confia na capacidade biológica e motora da criança.

Catherine Gueguen: A Neurociência Afetiva e o Impacto Biológico da Empatia

Catherine Gueguen demonstra que o cérebro da criança na primeira infância apresenta intensa neuroplasticidade, mas é também vulnerável ao estresse. O córtex pré-frontal — responsável pela regulação emocional, empatia e tomada de decisões — encontra-se em estágio inicial de desenvolvimento.

Nesse cenário, a postura e a gestualidade do profissional deixam marcas na arquitetura cerebral da criança. Quando o educador adota uma postura agressiva ou

manipula o corpo da criança com rispidez, o cérebro infantil interpreta a ação como ameaça, ativando a amígdala e liberando cortisol e adrenalina em níveis que podem prejudicar a consolidação de conexões sinápticas. Conforme alerta a autora: "a forma como tratamos as crianças durante os primeiros anos de vida, repercutirá de maneira profunda na idade adulta, provocando distúrbios importantes na regulação das emoções e da atenção." (GUEGUEN, 2024, p. 140).

Por outro lado, quando o profissional apresenta um corpo acolhedor — com olhar terno, tom de voz suave e gestualidade empática —, aciona-se a liberação de ocitocina e endorfinas. Essa resposta biológica estimula o sistema nervoso parassimpático, promovendo relaxamento e segurança. Gueguen enfatiza que a empatia do educador tem impacto estrutural: "a qualidade do contato que estabelecemos com as outras pessoas é sem dúvida um dos fatores mais cruciais para o nosso bem estar." (GUEGUEN, 2024, p. 33-34).

Conclui-se que o “corpo que acolhe” constitui uma realidade neurobiológica e pedagógica. O diálogo entre Winnicott, Pikler e Gueguen evidencia que a delicadeza gestual, a escuta sensível e o respeito ao corpo da criança são fundamentais para seu desenvolvimento integral. Assim, o profissional da Educação Infantil, ao construir um ambiente de segurança e respeito, contribui para o desenvolvimento de crianças emocionalmente seguras, corporalmente confiantes e cognitivamente potentes para aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre a práxis pedagógica na Educação Infantil e os aportes de Donald Winnicott, Emmi Pikler e Catherine Gueguen evidencia que o **“**corpo que acolhe” transcende a dimensão afetiva, constituindo um pilar ético, político e neurobiológico da prática pedagógica. A literatura analisada demonstra que desafios institucionais, como a pressa, a desproporção na relação numérico-pedagógica, a fragilidade das estruturas físicas e a pouca valorização formativa dos auxiliares, impactam a postura profissional e a qualidade do acolhimento oferecido às crianças e às famílias (GUIMARÃES, 2022; SILVA FILHO *et al.*, 2025; THIESEN, 2025).

Os estudos reforçam a necessidade de superar a separação entre cuidar e educar, reconhecendo os cuidados cotidianos — banho, troca de fraldas e alimentação — como elementos estruturantes de um currículo vivo (BECKER; BERNARDI; MARTINS, 2013; RAMOS, 2018). A delicadeza dos gestos (PIKLER,

2017), a sustentação afetiva do *holding* e *handling* (WINNICOTT, 2000, 2006) e a ressonância empática (GUEGUEN, 2024) contribuem para a constituição do psiquismo, a integração corporal e a regulação emocional da criança.

Nesse sentido, destaca-se a importância de incluir monitores, assistentes e auxiliares nos processos de formação continuada, considerando que sua atuação cotidiana e proximidade com as crianças exigem fundamentação teórica para além do senso comum (CARVALHO; RADOMSKI, 2017). Da mesma forma, uma equipe preparada e acolhedora é fundamental para apoiar as famílias durante o processo de inserção (THIESEN, 2025).

Por fim, uma Educação Infantil comprometida com a qualidade social e os direitos das crianças requer políticas públicas que contemplem infraestrutura, formação, valorização profissional e condições adequadas de trabalho (OLIVEIRA; BRITO; NUNES PEREIRA, 2024; SILVA FILHO *et al.*, 2025). Reconhecer a corporeidade docente como dimensão ética da mediação pedagógica é essencial para consolidar a creche como espaço de dignidade, acolhimento e desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKER, Maria Simone; BERNARDI, Jeane Lessinger; MARTINS, Gilsenira de Alcântara. **O cuidado no berçário: uma prática pedagógica legítima.** Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 543-566, maio/ago. 2013.

BONFIM, Patrícia; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O corpo na creche: linguagens e narrativas de bebês e adultos.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 102-121, jan./jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidianne Laizi**. Imagens de docência com bebês: entre o espectro da maternidade e o imperativo do estímulo**. Pro-Posições, Campinas, v. 28, n. 2, p. 33-56, maio/ago. 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta das crianças nas pesquisas em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy.** Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016.

GUEGUEN, Catherine. **Por uma infância feliz: Uma nova educação de acordo com as descobertas recentes sobre o cérebro humano.** Tradução de Barbara Barbalat. nVersos, 2024.

GUIMARÃES, Daniela. **Tecendo o cotidiano na creche: ética, estética e política no cuidado coletivo de bebês.** Revista Aleph, Niterói, ano 16, n. 38, p. 8-22, 2022.

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

OLIVEIRA, M. G.; BRITO, I. S. T. C.; NUNES PEREIRA, K. S. **Condição docente de professoras de bebês: a arte de compartilhar vidas.** Revista Exitus, v. 14, n. 1, e024034, 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANKSEPP, Jaak; BIVEN, Lucy. **The archaeology of mind: neuroevolutionary origins of human emotions.** New York: W. W. Norton & Company, 2012.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global.** Tradução de Agnes Fontana. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

RAMOS, Tânia Fortuna. **A miudeza do cotidiano e a pedagogia dos bebês**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 112-135, maio/ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). Sociologia da infância: pesquisas e reflexões. Curitiba: Champagnat, 2008. p. 19-42.

SILVA FILHO, J. N. et al. **O impacto da pandemia de Covid-19 nas condições de trabalho da categoria docente da Educação Básica no Brasil, através de uma revisão de escopo.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 35, n. 1, e350103, 2025.

THIESEN, Juares da Silva. **A corporeidade no acolhimento da primeira infância: interlocuções entre docência e família.** Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 13, n. 1, p. 45-67, 2025.

WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise: textos selecionados**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, Donald Woods. **Explorações psicanalíticas**. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 2006.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Graciele Raquel Czycza Krebs[1]

Lucieli da Silva Rodrigues[2]

RESUMO

O brincar constitui uma experiência fundamental para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção de conhecimentos, a socialização, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento de diferentes habilidades. Este estudo teve como objetivo analisar a importância do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em obras e documentos relacionados à ludicidade, ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas. A análise das referências possibilitou compreender as contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento físico, social, cultural, afetivo e cognitivo, bem como sua importância para a interação, imaginação, comunicação e construção de conhecimentos. A aplicação pedagógica do brincar pode ocorrer por meio de jogos, brincadeiras, atividades corporais, dramatizações, músicas, histórias e exploração de diferentes objetos e espaços, considerando as características e necessidades das crianças. Conclui-se que o brincar ultrapassa a dimensão recreativa e constitui importante ferramenta pedagógica, sendo fundamental que escola e educadores planejem experiências lúdicas significativas, garantindo condições para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem infantil.

Palavras-chave: brincar, infância, criança, educação, desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O ser humano passa por diferentes processos de desenvolvimento e está sempre construindo conhecimentos e aprimorando seu saber. É no decorrer desse processo que a criança vai descobrindo e construindo seu conhecimento, tendo a possibilidade de transformar objetos de acordo com as experiências vivenciadas por meio de jogos e brincadeiras (OLIVEIRA, 1992). Essas experiências favorecem a exploração do ambiente e contribuem para a construção de conhecimentos durante a infância.

Sem a brincadeira, o processo de aprendizagem pode se tornar menos significativo para a criança, sendo necessário que sua construção ocorra também a partir da imaginação, do lúdico, do jogo e do brincar (MRECH, 2001). O aprendizado por meio das brincadeiras favorece a liberação de energia, a expansão da criatividade, o

[1] Especialização em Educação Infantil na Universidade Pitágoras Unopar. Email: graciele_czycza@hotmail.com.

[2] Especialização em Educação Infantil na Faculdade de Educação São Luís – FESL. Email: lucieli.r@gmail.com.

fortalecimento da sociabilidade e o desenvolvimento de diferentes habilidades, tornando as experiências educativas mais significativas para a criança.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, considerando suas contribuições para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa está direcionada às crianças da Educação Infantil e considera o contexto escolar, no qual o educador exerce papel de mediador das experiências de aprendizagem. A análise busca compreender a relevância das práticas lúdicas no cotidiano pedagógico.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos e obras relacionadas ao desenvolvimento infantil, à aprendizagem e à utilização do brincar no contexto educacional. Foram considerados autores presentes na literatura do tema, como Oliveira, Mrech, Pain, Fernandez e Vygotski, além das orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A análise concentra-se nas contribuições atribuídas ao brincar durante a infância.

Os estudos analisados evidenciam que o brincar contribui para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, envolvendo aspectos físicos, sociais, culturais, afetivos e cognitivos. Além disso, as experiências lúdicas favorecem a criatividade, a autonomia, a socialização e a construção de conhecimentos (BRASIL, 2018). Dessa forma, compreende-se que o brincar, quando planejado e mediado pelo educador, constitui importante recurso para promover aprendizagens significativas na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

Desde a existência do ser humano, em diferentes culturas e épocas, o brincar está presente na vida infantil e constitui uma forma importante de interação com o ambiente. Por meio das experiências lúdicas, a criança estabelece relações com pessoas, objetos e situações, desenvolvendo diferentes formas de expressão e compreensão da realidade. Assim, brincar participa diretamente dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

O brincar e o jogar apresentam características próprias, embora ambos estejam relacionados às experiências construídas durante a infância. Enquanto determinadas

brincadeiras podem ocorrer de maneira mais espontânea e imaginativa, os jogos geralmente apresentam regras, objetivos e formas específicas de participação. Apesar dessas diferenças, ambas as experiências podem favorecer aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

A brincadeira acompanha a criança desde os primeiros anos de vida e constitui uma experiência fundamental para sua relação com o mundo. Conforme destacam Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 139), “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar”. Dessa maneira, o brincar está relacionado às primeiras experiências de interação, exploração e construção de significados realizadas pela criança.

> A brincadeira infantil apresenta importante dimensão social, pois permite que a criança represente situações, explore diferentes experiências e estabeleça relações com outras pessoas. Nesse processo, as interações podem envolver regras, modelos de comportamento, afetividade e diferentes manifestações emocionais, possibilitando que a criança experimente situações presentes em seu cotidiano por meio da atividade lúdica. (OLIVEIRA, 1988, p. 110).

A atividade lúdica também contribui para que a criança desenvolva diferentes habilidades necessárias à convivência social. Durante as brincadeiras, ela pode aprender a compartilhar objetos, respeitar determinadas regras, negociar situações, lidar com frustrações e estabelecer relações com outras crianças. Essas experiências favorecem a socialização e contribuem para a construção progressiva da autonomia, da cooperação e da capacidade de participação em diferentes contextos (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Além das relações sociais, o brincar favorece processos relacionados à imaginação, à criatividade e à expressão dos sentimentos. Quando cria situações imaginárias, a criança pode representar acontecimentos vivenciados e experimentar diferentes possibilidades de ação. O faz de conta permite transformar objetos e situações, atribuindo-lhes novos significados e criando experiências que contribuem para o desenvolvimento da capacidade simbólica e para a compreensão progressiva da realidade (VYGOTSKI, 2008).

O brinquedo possui papel significativo nesse processo porque permite que a criança ultrapasse determinadas situações imediatamente presentes e atue por meio da imaginação. Ao utilizar objetos em situações de faz de conta, a criança cria possibilidades diferentes daquelas oferecidas concretamente pelo ambiente. A brincadeira,

portanto, favorece formas de representação que contribuem para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da imaginação (VYGOTSKI, 2008).

> Para Vygotski, a brincadeira cria condições para que a criança desenvolva formas mais complexas de atuação, especialmente quando participa de situações imaginárias e assume determinados papéis. Nesse processo, a criança aprende a agir conforme significados construídos socialmente e desenvolve novas possibilidades de comportamento. A atividade lúdica, portanto, apresenta relação significativa com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores durante a infância. (VYGOTSKI, 2008, p. 114-115).

A comunicação também é favorecida pelas experiências lúdicas, especialmente quando a criança participa de brincadeiras coletivas. Ao conversar, negociar, criar histórias e representar personagens, ela utiliza diferentes formas de linguagem para estabelecer relações com outras pessoas. Essas experiências permitem ampliar seu repertório comunicativo e contribuem para a construção de conhecimentos compartilhados, fortalecendo a participação da criança nas relações sociais (BRASIL, 2018).

A brincadeira possibilita que a criança vivencie experiências que contribuem para seu desenvolvimento e para sua formação social. Nesse sentido, “a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma” (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 159). A experiência de brincar permite, portanto, que a criança conheça suas possibilidades, estabeleça relações e atribua significados às situações vivenciadas.

Para que o brincar contribua efetivamente para os processos educativos, a interação entre criança e educador precisa ser considerada no planejamento pedagógico. O professor possui a responsabilidade de organizar espaços, materiais e situações que possibilitem experiências significativas. Essa atuação deve considerar as características da infância e favorecer a participação ativa da criança, evitando transformar a brincadeira em atividade excessivamente controlada pelo adulto (BRASIL, 2018).

A mediação do professor não significa retirar da criança a liberdade de explorar e criar, mas oferecer condições para que diferentes possibilidades de aprendizagem sejam construídas. Cabe ao educador observar as manifestações infantis, identificar interesses e necessidades e organizar experiências que ampliem essas aprendizagens. Dessa forma, a prática pedagógica pode articular intencionalidade educativa e liberdade para brincar, explorar e experimentar (MRECH, 2001).

Nesse contexto, o planejamento das atividades lúdicas precisa considerar objetivos pedagógicos relacionados ao desenvolvimento infantil. O professor pode

selecionar materiais, organizar espaços e propor situações que estimulem a participação das crianças, respeitando suas diferentes formas de expressão. A intencionalidade educativa permite transformar o ambiente escolar em espaço de experiências diversificadas, no qual brincar e aprender podem ocorrer de maneira articulada (MRECH, 2001).

A educação também pode assumir diferentes sentidos conforme as práticas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Para Pain (1992), a maneira como os conhecimentos são organizados e transmitidos influencia as experiências construídas pelos sujeitos. Na Educação Infantil, essa reflexão reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação, a criatividade e a autonomia, utilizando o brincar como possibilidade de construção de experiências significativas.

A aprendizagem também envolve processos de construção nos quais a criança participa ativamente, relacionando conhecimentos já adquiridos às novas experiências vivenciadas. Nesse contexto, as situações lúdicas podem favorecer a expressão, a descoberta e a construção de significados, permitindo que a criança estabeleça relações entre suas experiências e o conhecimento. O brincar, portanto, pode contribuir para aprendizagens mais significativas (FERNÁNDEZ, 1990).

> A função da educação pode assumir diferentes sentidos de acordo com a maneira como suas práticas são organizadas e utilizadas. Conforme Pain, a educação não é, por si mesma, responsável pelos efeitos produzidos sobre os sujeitos, sendo necessário considerar a maneira como ela é instrumentalizada. Essa reflexão permite compreender a importância de práticas pedagógicas que valorizem autonomia, participação e desenvolvimento infantil. (PAIN, 1992, p. 12).

Desde o nascimento, o ser humano passa por diferentes fases de desenvolvimento e construção do conhecimento. Na infância, o corpo possui papel fundamental nesse processo, pois a criança observa, toca, manipula e experimenta elementos presentes no ambiente. Essas experiências permitem estabelecer relações entre o próprio corpo, os objetos e as pessoas, favorecendo descobertas e aprendizagens progressivamente mais complexas (OLIVEIRA, 1992).

O conhecimento é construído progressivamente por meio das experiências estabelecidas entre a criança e o ambiente. Ao observar, tocar, manipular e experimentar objetos, a criança amplia suas possibilidades de compreensão e estabelece relações entre diferentes elementos. As brincadeiras criam um espaço de exploração no qual realidade e imaginação podem se relacionar, favorecendo experiências importantes para o crescimento e para a construção do conhecimento (OLIVEIRA, 1992).

A aprendizagem também envolve um processo de apropriação e construção no qual a criança participa ativamente da produção de conhecimentos. Nessa perspectiva, as experiências lúdicas podem favorecer a expressão de diferentes formas de pensar, agir e compreender o mundo, permitindo que a criança estabeleça relações entre aquilo que já conhece e novas experiências. O brincar, portanto, pode contribuir para tornar a aprendizagem uma experiência significativa (FERNÁNDEZ, 1990).

Durante as primeiras experiências infantis, a brincadeira apresenta forte relação com o corpo e com a exploração sensorial. A criança utiliza movimentos, objetos e diferentes partes do corpo para realizar descobertas sobre o ambiente. Essas experiências possibilitam a construção progressiva da noção de objeto e favorecem relações entre ação e percepção, constituindo importantes elementos para o desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 1992).

A exploração corporal também permite que a criança reconheça gradativamente suas próprias possibilidades e estabeleça relações com o espaço em que está inserida. Movimentos, gestos e manipulações fazem parte das primeiras formas de interação infantil com o mundo. Nesse sentido, experiências que envolvem o corpo, os sentidos e diferentes objetos podem ampliar as oportunidades de descoberta e contribuir para a construção de conhecimentos (BRASIL, 2018).

À medida que a criança amplia suas experiências, as brincadeiras passam a incorporar elementos simbólicos mais complexos. Objetos podem assumir funções diferentes das originais, enquanto situações cotidianas podem ser representadas por meio do faz de conta. Esse processo possibilita que a criança reproduza experiências conhecidas e, simultaneamente, crie novas situações, desenvolvendo imaginação, criatividade e capacidade de representação (VYGOTSKI, 2008).

O brincar simbólico também possibilita que a criança experimente diferentes papéis sociais e compreenda situações presentes em seu cotidiano. Ao brincar de família, escola, profissões ou outras atividades, ela reproduz e reorganiza conhecimentos construídos nas relações sociais. Essas experiências favorecem a compreensão de regras, comportamentos e papéis, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das relações interpessoais (VYGOTSKI, 2008).

A interação com outras crianças amplia ainda mais as possibilidades proporcionadas pelas brincadeiras. Nas atividades coletivas, os participantes precisam compartilhar espaços e materiais, estabelecer acordos e solucionar situações que surgem

durante o brincar. Esses momentos favorecem a construção de habilidades sociais e possibilitam que a criança aprenda a considerar diferentes perspectivas, desenvolvendo gradativamente cooperação, respeito e participação coletiva (BRASIL, 2018).

Nesse processo, brincar também pode contribuir para o desenvolvimento emocional. As situações imaginárias permitem que a criança represente acontecimentos que fazem parte de sua realidade e expresse sentimentos por meio de personagens, histórias e ações simbólicas. Dessa maneira, a brincadeira pode constituir um espaço de elaboração de experiências, possibilitando que sentimentos sejam manifestados e compreendidos de diferentes maneiras (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

A brincadeira ainda favorece a autonomia infantil quando permite que a criança faça escolhas, organize materiais, estabeleça formas de participação e desenvolva suas próprias estratégias. A possibilidade de decidir como brincar e com quais recursos utilizar estimula a iniciativa e a participação ativa. Para tanto, o ambiente educativo precisa oferecer oportunidades para que a criança exerça escolhas compatíveis com sua faixa etária (BRASIL, 2018).

O papel do educador, nesse contexto, consiste em criar condições para que essas experiências aconteçam de maneira segura, diversificada e significativa. A organização dos espaços e materiais deve considerar os objetivos educacionais, sem eliminar a possibilidade de exploração espontânea. A mediação docente pode ocorrer por meio de perguntas, sugestões, observações e intervenções adequadas às necessidades apresentadas pelas crianças (MRECH, 2001).

A organização do ambiente também interfere nas possibilidades de brincar. Espaços acessíveis, materiais diversificados e oportunidades de interação permitem que as crianças desenvolvam diferentes experiências. A escola precisa considerar o ambiente como parte do processo pedagógico, proporcionando situações nas quais o corpo, a imaginação, a linguagem e as relações sociais possam ser explorados cotidianamente pelas crianças (BRASIL, 2018).

Além dos materiais convencionais, elementos simples podem ser utilizados em experiências lúdicas, desde que estejam adequados à faixa etária e apresentem condições de segurança. Caixas, tecidos, objetos de diferentes formatos, blocos e materiais de exploração podem estimular a criatividade infantil. Quando a criança atribui diferentes funções aos objetos, desenvolve possibilidades imaginativas e amplia suas formas de interação com o ambiente (VYGOTSKI, 2008).

A utilização pedagógica do brincar requer, portanto, planejamento e intencionalidade, mas não deve transformar todas as brincadeiras em atividades previamente determinadas pelo professor. É necessário equilibrar propostas organizadas e momentos nos quais as crianças possam escolher, experimentar e criar. Essa organização permite reconhecer a criança como participante ativa do processo educativo e valorizar suas formas próprias de expressão (BRASIL, 2018).

Considerando as contribuições apresentadas pela literatura, a aplicação do brincar no contexto da Educação Infantil pode ocorrer por meio de jogos, brincadeiras tradicionais, atividades corporais, histórias, músicas, dramatizações, exploração de objetos e brincadeiras de faz de conta. Essas experiências podem ser organizadas de acordo com os objetivos pedagógicos e as características do grupo, possibilitando diferentes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

A análise das obras apresentadas no Quadro 1 demonstra que diferentes perspectivas teóricas reconhecem o brincar como elemento relevante para o desenvolvimento infantil e para a construção de aprendizagens. As contribuições analisadas abrangem aspectos relacionados à imaginação, à interação social, à linguagem, à autonomia e à mediação pedagógica, permitindo compreender o brincar como uma experiência que ultrapassa o caráter recreativo e assume importante função educativa (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006; BRASIL, 2018).

A aplicação das contribuições identificadas na literatura exige que o educador considere as necessidades, interesses e características de cada criança. Não existe uma única forma de brincar ou uma atividade universalmente adequada para todos os grupos. Por isso, a observação das crianças constitui elemento importante para o planejamento, permitindo adaptar materiais, espaços e propostas conforme as experiências e possibilidades apresentadas (BRASIL, 2018).

A literatura também demonstra que o brincar não deve ser separado artificialmente da aprendizagem. As crianças podem aprender enquanto exploram, imaginam, movimentam-se, conversam, negociam e interagem durante as brincadeiras. Nesse sentido, as experiências lúdicas possibilitam integrar diferentes campos de aprendizagem e desenvolvimento, tornando o cotidiano educativo mais significativo e próximo das formas próprias pelas quais as crianças vivenciam a infância (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o professor precisa compreender o brincar como uma experiência que exige planejamento, observação e mediação, mas que também deve preservar a

participação e a iniciativa infantil. A atuação docente consiste em criar condições para que as crianças tenham acesso a diferentes experiências, materiais, espaços e parceiros, ampliando suas possibilidades de exploração e construção de conhecimentos durante o cotidiano escolar (MRECH, 2001).

Os resultados identificados na pesquisa bibliográfica indicam que a presença do brincar na Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, sociais, afetivas, corporais e culturais. As obras analisadas também evidenciam a importância da interação e da mediação docente nesse processo. Assim, as experiências lúdicas apresentam relevância quando planejadas de acordo com as características e necessidades infantis (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

Portanto, brincar constitui uma experiência fundamental para a infância e precisa estar presente de maneira significativa no cotidiano da Educação Infantil. A literatura analisada demonstra que as brincadeiras favorecem experiências de exploração, interação, imaginação, expressão e aprendizagem. Cabe ao educador reconhecer essas possibilidades e organizar práticas pedagógicas que valorizem a criança como sujeito ativo, garantindo condições para seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2018).

Considerando que este estudo possui caráter bibliográfico, foram analisadas obras relacionadas ao desenvolvimento infantil, à ludicidade, à aprendizagem e à utilização das brincadeiras no contexto da Educação Infantil. A seleção das obras possibilitou identificar diferentes contribuições teóricas sobre o brincar, relacionando-as aos objetivos propostos neste estudo e às possibilidades de aplicação nas práticas pedagógicas. As principais obras analisadas são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Obras analisadas na pesquisa bibliográfica

Autor/ano	Obra	Contribuição para o estudo
Oliveira (1988)	Obra utilizada no estudo	Contribui para compreender a brincadeira como situação social e as relações estabelecidas pela criança.
Oliveira (1992)	Obra utilizada no estudo	Aborda o desenvolvimento infantil e a relação da criança com o ambiente e os objetos.
Mrech (2001)	Obra utilizada no estudo	Contribui para a compreensão da mediação do educador e da utilização pedagógica do brincar.

Pain (1992)	Obra utilizada no estudo	Relaciona educação, aprendizagem e construção do conhecimento.
Fernández (1990)	Obra utilizada no estudo	Discute a apropriação do conhecimento e a relação entre aprendizagem e jogo.
Vygotski (2008)	Obra utilizada no estudo	Fundamenta a relação entre brincadeira, imaginação e desenvolvimento infantil.
Brasil (2018)	Base Nacional Comum Curricular	Fundamenta as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil.
Queiroz, Maciel e Branco (2006)	Artigo científico	Discute o brincar a partir de uma perspectiva sociocultural e sua relação com o desenvolvimento infantil.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise das obras apresentadas no Quadro 1 demonstra que diferentes perspectivas reconhecem o brincar como elemento relevante para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. As contribuições abrangem imaginação, interação social, linguagem, autonomia e mediação pedagógica, permitindo compreender que o brincar ultrapassa o caráter recreativo e assume importante função educativa na Educação Infantil (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006; BRASIL, 2018).

A aplicação dessas contribuições pode ocorrer por meio de jogos, brincadeiras tradicionais, atividades corporais, histórias, músicas, dramatizações, exploração de objetos e faz de conta. Essas experiências devem ser organizadas pelo educador conforme os objetivos pedagógicos e as características das crianças, favorecendo participação, interação, criatividade e aprendizagem. Dessa maneira, brincar integra diferentes possibilidades educativas no cotidiano escolar (BRASIL, 2018).

Nesse processo, o professor deve considerar a criança como sujeito ativo, organizando espaços, materiais e situações que estimulem curiosidade, exploração e participação. A mediação pedagógica precisa equilibrar intencionalidade e liberdade, permitindo que as crianças desenvolvam suas próprias experiências. Assim, o educador observa, planeja e intervém quando necessário, preservando a espontaneidade e criatividade características do brincar (MRECH, 2003).

Os resultados da análise bibliográfica indicam que o brincar contribui para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo socialização, imaginação, criatividade, linguagem, autonomia, interação e construção de conhecimentos. As brincadeiras coletivas também favorecem cooperação, respeito e convivência. Além disso, diferentes materiais e espaços ampliam as possibilidades de exploração, expressão e aprendizagem durante as experiências infantis (VYGOTSKI, 2008; BRASIL, 2018).

Diante das contribuições identificadas, verifica-se que brincar e aprender constituem experiências articuladas na Educação Infantil. A literatura analisada reforça a necessidade de garantir tempos, espaços e recursos adequados, considerando interesses e necessidades das crianças. Portanto, cabe ao educador planejar práticas lúdicas significativas, reconhecendo o brincar como experiência fundamental para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões apresentadas, compreende-se que o brincar constitui elemento fundamental para o desenvolvimento infantil, possibilitando à criança explorar, criar, recriar e atribuir significados às experiências vivenciadas. As atividades lúdicas favorecem aprendizagens significativas e contribuem para aspectos físicos, sociais, culturais, afetivos e cognitivos, contemplando diferentes dimensões do desenvolvimento integral da criança.

A análise bibliográfica permitiu identificar que as brincadeiras ultrapassam a dimensão recreativa e assumem importante função pedagógica na Educação Infantil. Por meio delas, a criança interage, desenvolve a imaginação, amplia a comunicação, experimenta diferentes possibilidades e constrói conhecimentos. Dessa forma, brincar e aprender constituem experiências que podem ocorrer de maneira articulada no cotidiano escolar infantil.

Nesse sentido, cabe à escola proporcionar espaços, materiais, tempos e situações adequadas para que o brincar esteja presente significativamente no cotidiano. O educador possui papel fundamental nesse processo, planejando experiências lúdicas conforme os objetivos pedagógicos e considerando características, necessidades, interesses e possibilidades das crianças, sem retirar sua autonomia, criatividade e liberdade durante as atividades propostas.

Portanto, conclui-se que o brincar constitui importante ferramenta para favorecer o desenvolvimento integral e os processos de aprendizagem na Educação Infantil. Para isso, escola e educadores devem reconhecer sua relevância e incorporar práticas lúdicas ao planejamento pedagógico, garantindo experiências significativas e participativas, nas quais a criança possa explorar, interagir, imaginar, expressar-se, criar e construir conhecimentos cotidianamente.

REFERÊNCIAS

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

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MRECH, Leny Magalhães. **O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 109-131.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogos de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano.** 1988. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.** ***Paidéia (Ribeirão Preto),*** Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. DOI: 10.1590/S0103-863X2006000200005.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Contribuições para o desenvolvimento socioemocional das crianças

Marcelo Jandrey Hahn[1]

Rosimeri Dudar Girsch[2]

RESUMO

Que música é uma importante linguagem artística já é uma informação massificada na sociedade, porém também pode ser utilizada de forma estratégica como um recurso pedagógico, sendo capaz de grandes benefícios para o desenvolvimento integral das crianças, inclusive nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, o presente estudo tem como objetivo principal, analisar as contribuições da música como recurso pedagógico para o desenvolvimento socioemocional de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando sua influência na expressão das emoções, na construção das relações interpessoais e no fortalecimento das competências socioemocionais. O problema norteador da pesquisa é: como o uso da música como recurso pedagógico contribui para o desenvolvimento socioemocional de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Não obstante, o uso planejado e organizado da musicalidade no ambiente educacional, favorece grandemente a construção do desenvolvimento de competências como empatia, cooperação, autoestima, comunicação e autorregulação emocional, sendo esta a hipótese base da pesquisa. No que tange à metodologia, foi elencada uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Foram consultados livros e artigos científicos, que são resultantes do debruçar investigativo de autores que tem especial foco no tema proposto. Os levantamentos alcançados pela pesquisa bibliográfica, esclarecem que a música, quando utilizada de forma intencional e integrada com às práticas pedagógicas, contribui imensamente no desenvolvimento integral dos estudantes, melhorando a socialização, a expressão emocional, a aprendizagem colaborativa e a construção de relações mais saudáveis no contexto escolar. Conclui-se que a música representa uma estratégia pedagógica elementar para a promoção do desenvolvimento socioemocional e para o alcance de uma educação integral.

Palavras-chave: musicalização; recurso pedagógico; desenvolvimento socioemocional; anos iniciais do ensino fundamental; educação integral.

INTRODUÇÃO

Na atualidade o enfoque educacional tem sido ampliado de forma positiva, pois pela sua trajetória histórica tinha sua atenção voltada para a aquisição de conhecimentos cognitivos, no que tange a educação das crianças. Porém, tal ampliação contemporânea tem percebido a necessidade de atender as necessidades socioemocionais que os infantes precisam desenvolver nesta fase da vida, além de competências afetivas e culturais. Assim, é possível entender que para

[1] Pós-graduação em Música com ênfase em educação musical. Professor de Anos Iniciais. tec.marcelohahn@gmail.com

[2] Pós-graduação em Psicopedagogia. Professora de Educação Infantil. rosimeri.girsch@educacaosr.com.br

ofertar a educação que contemple a formação integral das crianças, suas vivências e experimentações escolares devem romper com o desenvolvimento intelectual isolado e incorporar práticas que visem as habilidades ligadas ao bom convívio com os demais, empatia, cooperação, autocontrole emocional e respeito às diversidades.

De tal maneira, para que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no contexto escolar, torna-se imprescindível que as ações sejam intencionais, embasadas e planejadas com o uso de recursos pedagógicos efetivos, eis que dessa forma, empregar o senso musical, tão natural para o ser humano, e principalmente na infância, vem a enriquecer as possibilidades de desenvolvimento das habilidades foco deste estudo, dado ao fato de que a música representa potencial educativo imenso.

Desta forma, o seguinte problema de pesquisa desponta para este artigo: como o uso da música contribui como recurso pedagógico, para o desenvolvimento socioemocional de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Além da hipótese de que a intencionalidade de práticas musicais junto às pedagógicas, propicia de forma relevante o desenvolver socioemocional infantil.

Além do mais, esta pesquisa apresente o objetivo de analisar as contribuições da música como recurso pedagógico para o desenvolvimento socioemocional de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com especial foco na compreensão da expressiva importância da musicalidade no desenvolver infantil.

Outrossim, para trazer substanciais dados e informações a este estudo foi adotada a metodologia de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Desta forma, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação, à musicalização e ao desenvolvimento socioemocional, possibilitando a construção de uma análise crítica fundamentada em referenciais teóricos consolidados.

DESENVOLVIMENTO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece o compromisso da educação básica em promover a formação integral dos estudantes, envolvendo a promoção de diferentes aspectos da evolução do ser humano, entre elas as

dimensões intelectual, social, física, emocional e cultural. Neste sentido procura assegurar uma educação focada na equidade e na preparação dos indivíduos para o exercício pleno da cidadania, partindo da ideia de que o aprender escolar rompa com a simples transmissão de conteúdos escolares. Nesse sentido, a BNCC organiza as aprendizagens essenciais e indispensáveis destacadas em dez competências gerais, que são norteadoras do trabalho pedagógico em todas as etapas da Educação Básica brasileira, abarcando todos os componentes curriculares, assim traz por base um referencial para a formação integral dos estudantes (Brasil, 2018).

Além do mais, é de extrema importância que a educação seja ofertada de maneira significativa, colaborativa e contextualizada para as crianças, principalmente por ser uma fase de grandes descobertas e desenvolvimento de competências e habilidades que irão influencias a qualidade de vida nas demais etapas vitais, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018).

Dentre os aspectos levantados pela BNCC, para que haja uma ampliação do escopo escolar, para além do mero acúmulo de conhecimento intelectual e sendo voltado a educação integral dos alunos, surge uma importante possibilidade de ferramenta pedagógica, a música. No entanto, mesmo que estando claro para a sociedade o fato de que a música é marcante na cultura brasileira, o ensino da música e o impacto da musicalização na educação teve diferentes formatos no decorrer da história da humanidade e do Brasil (Rosa, 2022).

UM OLHAR HISTÓRICO PARA O ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL

De acordo com Rosa (2022) a educação institucionalizada tem seu marco na história do Brasil no período colonial, sendo realizado pelos jesuítas, no entanto, a musicalidade já estava presente na ancestralidade dos povos originários. Com a educação musical trazida pelos clérigos houve uma integração cultural, mas com forte imposição da cultura e juízo de gosto europeu, o repertório fortemente erudito e formalizado pela igreja católica.

Entre os anos de 1658 e 1661 o padre Antônio Vieira redigiu o Regulamento de Aldeias e de Missões, neste documento teve o registro da institucionalização do ensino da música, ligada com a prática missionária, era voltada mais para as

crianças e tinha no canto e ensino em instrumentos como forma ofício divino dentre os seus afazeres. No entanto, grandes mudanças foram ocasionadas com a expulsão dos jesuítas e a chegada da família real portuguesa, marcando o investimento no aspecto educacional, porém de forma centralizada ao território dos estados do Rio de janeiro e Bahia (Rosa, 2022).

> Com a Proclamação da Independência em 1822 e a fundação do Império, sob o governo de Dom Pedro I (1798-1834), foi criado o Ato Adicional de 1834, que deu início ao processo de descentralização do ensino, ocasionando o aparecimento de um sistema educacional dual: às elites, o ensino superior e o secundário (Colégio Dom Pedro II, 1837), e aos pobres, a gratuidade para a instrução primária, a escola normal e a de artes e ofícios (Rosa, 2022, p. 22).

No entanto, mesmo que trazendo a marcante descentralização no processo educacional, o Ato Adicional de 1834, não ocorreu a democratização do ensino primário, pois sem suporte financeiro ou administrativo o governo geral repassou a responsabilidade da gestão educacional. Em decorrência da má gestão educacional deste período, o sistema educacional ficou marcado que reforçou as desigualdades, pois as províncias eram dotadas de fatores econômicos diferentes umas das outras, afetando a organização de um sistema educacional que estivesse capacidade ser ofertar o ensino de maneira igualitária, consolidando um sistema de educação excludente, pelo qual só tinha acesso quem fosse economicamente avantajado, ou seja, ensino para a elite, ficando para a população pobre uma educação elementar e marcada pela precariedade (Saviani, 2013; Romanelli, 2014).

Além disso, apesar da instrução primária ser ofertada de forma gratuita é necessário ter parcimônia ao entender esse fator como um avanço. Pois, mesmo que a gratuidade ao oferecer esta modalidade estudantil estivesse sob amparo legal, não haviam ofertas de condições mínimas para que abrangesse a população de forma integral, principalmente pela falta de escolas, políticas públicas ineficientes, professores com formação insuficientes, falta de amparo para a assegurar o acesso e permanência da população em vulnerabilidade (Ghiraldelli Jr., 2009; Saviani, 2013).

Então, indo além na história brasileira, no século XX houveram marcantes reformas educacionais e uma notável expansão da escola pública, além do surgimento de novas concepções pedagógicas. Assim, entre suas inovações estava

o reconhecimento das manifestações artísticas no desenvolvimento dos estudantes. Desta forma, a música teve destaque em diferentes recortes temporais do século citado, dentre elas a implantação do Canto Orfeônico e, discussões sobre a educação artística e o enaltecimento das múltiplas linguagens na escola (Saviani, 2013; Ghiraldelli Jr., 2009).

Atualmente, a fim de proporcionar experiências significativas de aprendizagem, a música tem sido percebida como um notável recurso pedagógico, sendo este indispensável no meio escolar. E Britto (2018) reitera que a música constitui uma linguagem substancial para o desenvolvimento humano, indo muito além do aspecto técnico. Com isso a educação musical deve ser utilizada com a intencionalidade do estímulo da criatividade, escuta, sensibilidade, a experimentação e a expressão dos infantes, devendo ser respeitadas as diversas maneiras de interagir e perceber o mundo.

Além disso, Penna (2018) acrescenta que o currículo escolar deve contemplar entre suas práticas educativas, a música, pois tem íntima contribuição na construção social, cultural, cognitiva e emocional dos alunos. No entanto, para que tais benefícios sejam alcançados é de extrema importância que a integração da música na escola, aconteça de forma planejada e contextualizada.

Com isto, é possível verificar que teve transformações históricas no sistema educacional com um todo e a trajetória da educação musical não foi diferente, desde o uso como instrumento de catequização, depois ligada a formação cívica e artística, mas sempre presente no meio escolar, mas hoje é reconhecido o papel da musicalização como linguagem pedagógica valorosa no processo de desenvolvimento integral das crianças (Brito, 2003; Penna, 2018). Essa evolução demonstra que sua presença na escola transcende o caráter recreativo, assumindo papel relevante na promoção da aprendizagem, da cultura e do desenvolvimento socioemocional, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A RELEVÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIEMOCIONAIS

A educação é indispensável na constituição humana e sua formatação pedagógica e didática precisa acompanhar as exigências da sociedade, com isto,

Santos (2000) aponta que quando a escola tem sua organização focada somente nos ganhos cognitivos, de forma exclusiva, não será possível alcançar o desenvolvimento integral dos alunos.

Com isto, mesmo com massivo aumento de acesso a tecnologias digitais nas escolas, ocasionado pelo processo de globalização, tendo recursos inovadores que podem modificar grandemente o ambiente escolar, ainda assim, existe um aspecto que necessita de especial atenção, as necessidades emocionais dos alunos (Santos, 2000).

Não obstante, Santos (2000) acrescenta que tem sido evidente que as novas gerações apresentam carências no que tange às competências sociais e emocionais. Ou seja, não é cabível que o ambiente escolar não tenha atento olhar para tal demanda. Então, a escola deve contemplar uma formação integral, visando as competências e habilidades de forma ampla e integral, indo além do cognitivo e buscando favorecer o equilíbrio emocional, fortalecendo relações interpessoais saudáveis, boa comunicação e participação consciente na vida em sociedade.

Além do mais, nas últimas décadas a atenção ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tem tido destaque nas discussões referente a educação contemporânea, pois tem íntima relação com a educação integral. Ou seja, não é suficiente que um aluno tenha conhecimento para resolver um problema, mas que também consiga alcançar respostas de forma equilibrada e construtiva (Alencar et al., 2025).

Com isto, é importante compreender a incorporação do desenvolvimento socioemocional está intimamente ligado com o bem-estar infantil, pois reflete na adaptação ao ambiente escolar. Desta maneira, o papel do educador é significativo, pois com o planejamento de aulas que atentem para o caráter humanizado em combinação com o desempenho acadêmico, irá contemplar ganhos nos desafios da convivência social e do exercício da cidadania do aprendiz (Alencar et al., 2025).

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

Na trajetória escolar da vida das crianças, desde muito cedo são inseridas em um ambiente lúdico e estimulados à aprendizagem por meio do brincar e a serem curiosos, experimentações que são indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

No entanto, ao fazerem a transição da educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, acontece uma espécie de ruptura significativa, que necessita atenção e ações dos professores e familiares (Zanella, 2023).

Então, é importante considerar que a formatação da educação ofertada tem mudanças substanciais, que vão desde a mudança das rotinas, e propostas de trabalho voltadas a alfabetização e o letramento. Desta maneira, é muito importante que a escola como um todo, mas em especial, os professores, proponham ações acolhedoras e planejem as aulas de uma forma que incorporem o brincar, suporte socioemocional e a leitura e escrita, além da elaboração de materiais de apoio para o melhor desenvolver da prática docente (Zanella, 2023).

Desta forma, para que essa transição ocorra de forma positiva, a sala de aula precisa proporcionar um espaço acolhedor, onde os infantes consigam expressar suas emoções, tendo suporte, apoio e condução que auxiliem ao desenvolvimento da inteligência emocional. Neste contexto a música surge como um valoroso recurso pedagógico (Alencar et al., 2025).

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A infância representa uma fase determinante da vida humana, as vivências da infância trazem marcas que formatam desde as habilidades motoras, emocionais, cognitivas, quanto na maneira de se relacionar com os demais. Além do mais, esse período se compõe de diferentes fases do desenvolvimento infantil, sendo que é deveras importante conhecer as especificidades de cada fase para que sejam ofertados estímulos adequados para o pleno desenvolvimento da criança (Papalia; Feldman, 2013).

É possível observar que, na primeira infância fica marcante a formação dos vínculos afetivos e o desenvolvimento da linguagem, já na segunda infância a criança amplia sua autonomia e intensifica as interações sociais, enquanto na infância média, fase determinante do foco deste artigo, pois corresponde ao período dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorre o processo de inserção da criança na vida social, sendo destacada pela interação interpessoal, entendimento de normas de convivência e aprofundamento das habilidades socioemocionais (Papalia; Feldman, 2013).

Portanto, compreender as características desta etapa da vida, auxilia o educador na escolha de recursos adequados no meio escolar, visando a aquisição e conhecimentos e habilidades de forma significativa (Papalia; Feldman, 2013).

Diante disto, o uso da música como recurso pedagógico torna-se potencial para o desenvolvimento socioemocional, pois a musicalidade proporciona experimentações que trazem estímulos de criatividade, interação social, trabalho coletivo e a expressão dos sentimentos, além de auxiliar na compreensão e entendimento de forma lúdica, de conteúdos propostos (Alencar et al., 2025).

> A musicalização se destaca como um meio eficaz para estimular o cérebro em sua totalidade, promovendo conexões neurais que favorecem o aprendizado da linguagem, a memória, a atenção, a criatividade e a regulação emocional. Estudos analisados ao longo desta pesquisa demonstram que a música ativa diferentes áreas cerebrais simultaneamente, proporcionando uma experiência de aprendizado mais rica e dinâmica. Além disso, sua influência no desenvolvimento socioemocional é inegável, pois auxilia as crianças a compreenderem e expressarem suas emoções, a interagirem de maneira mais empática com os outros e a desenvolverem habilidades essenciais para a vida em sociedade (Alencar et al., 2025, p.1).

Como os autores citam acima, a música traz um leque de benefícios para o desenvolvimento das crianças, apontando como a neurociência defende que a inserção da criança em um ambiente musical estimula as funções do cérebro. Não obstante, as vantagens são ainda maiores, pois a expressividade que a música possibilita, envolve como a criança entende e vivencia sua cultura e a sensibilidade artística, ou seja, está intimamente ligada com a formação de sua personalidade e identidade cultural (Alencar et.al., 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, ficou evidente como a música pode ser estrategicamente utilizada no ambiente escolar, especialmente no que se refere com as possibilidades de aprendizagem significativa e desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças inseridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com os dados e informações alcançados pela pesquisa bibliográfica, ficou claro que a trajetória da educação e ensino da música no Brasil, culmina em uma

visão contemporânea de que a musicalização não é vista pelo caráter recreativo, mas como potencial recurso de desenvolvimento cerebral, incluindo habilidades socioemocionais.

A análise realizada também permitiu responder ao questionamento que orientou esta pesquisa. As evidências encontradas indicam que a música favorece o desenvolvimento socioemocional das crianças quando faz parte de um trabalho pedagógico pensado com intencionalidade. Não se trata da música, por si só, produzir mudanças. Os resultados dependem das escolhas do professor, dos objetivos propostos e das experiências que são construídas coletivamente dentro da sala de aula.

Por fim, conclui-se que investir na música como recurso pedagógico significa fortalecer práticas educativas comprometidas com uma educação mais inclusiva, sensível e humanizada. Ao promover experiências que estimulam a criatividade, a expressão das emoções, o respeito às diferenças e a construção de relações interpessoais saudáveis, a música contribui para a formação de crianças mais autônomas, colaborativas e preparadas para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIA

ALENCAR, E. A. et al. **O Papel da música no desenvolvimento das habilidades socioemocionais na construção das aprendizagens**. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 19, p. 1-15, 2025. ISSN: 2965-6672.

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

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PAPALIA, D. E; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSA, Lilia de Oliveira. **Musicalização na escola:** Do infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba: InterSaberes, 2022.

SANTOS, Jair de Oliveira. **Educação emocional na escola**: A emoção na sala de aula. 2. ed. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ZANELLA, Caroline Aparecida**. Como se dá a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2023.

REFLETINDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE AÇÃO MIDIÁTICO NA REDE PÚBLICA

Dione de Brum Nascimento Kowalski[1]

Vivian Regina Elschig[2]

RESUMO

O presente relato de experiência analisa o processo de diagnóstico, planejamento pedagógico e reflexão voltado à elaboração de um plano de ação informativo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Santa Rosa-RS. O estudo originou-se a partir das vivências das autoras no curso de aperfeiçoamento em Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola no segundo semestre de 2024. A intervenção fundamentou-se no mapeamento de dúvidas coletivas junto a 35 participantes da comunidade escolar, entre professores e famílias, por meio de formulários digitais e impressos nas salas de recursos multifuncionais. A partir da triagem temática das lacunas identificadas, estruturou-se a roteirização de uma série de podcasts educativos com profissionais convidados. Conclui-se que a etapa reflexiva e projetual evidenciou a urgência de mitigar barreiras informacionais locais e fortalecer a articulação entre a legislação inclusiva e a prática pedagógica cotidiana, ainda que a gravação do material tenha permanecido como proposta futura.

Palavras-chave: atendimento Educacional Especializado; educação Inclusiva; plano de ação; podcast educativo; formação continuada.

INTRODUÇÃO

A consolidação de um sistema educacional inclusivo exige constante articulação entre as diretrizes normativas e a compreensão efetiva da comunidade escolar e da sociedade civil. No centro dessa dinâmica, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destaca-se como serviço pedagógico indispensável para a eliminação de barreiras e o alcance da equidade na Educação Básica. Contudo, a transposição das garantias legais para o cotidiano institucional frequentemente enfrenta entraves decorrentes do desconhecimento sobre os objetivos, o público-alvo e as competências desse serviço.

Esta escrita reflexiva fundamenta-se nas trajetórias das autoras enquanto educadoras da rede pública de ensino do município de Santa Rosa-RS, durante o segundo semestre de 2024, no âmbito do curso de aperfeiçoamento em "Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola". A atuação profissional das autoras contempla perspectivas complementares no cenário local: uma atua como Orientadora Educacional na rede municipal e docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede estadual; a outra exerce a docência nos Anos Iniciais da rede municipal e atua

1.Pós-graduada em Orientação Escolar. E-mail: dione.kowalski@educacaosr.com.br
2.Pós-graduada em Educação Especial. E-mail: vivian.elschig@educacaosr.com.br

como professora especialista no AEE na rede estadual. Essa dupla inserção institucional permitiu observar criticamente a articulação entre a gestão pedagógica e a rotina da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Historicamente, a Educação Especial no Brasil passou por transformações conceituais profundas, transicionando de modelos segregadores para a integração e, posteriormente, para a perspectiva da inclusão plena (MIRANDA, 2008). O avanço normativo é amparado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece o direito de todos à educação e o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, princípio ratificado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Entretanto, a observação do cotidiano escolar revelou que ambiguidades conceituais persistentes geram barreiras atitudinais e operacionais. Diante dessa realidade, delimitou-se como objetivo geral deste trabalho refletir sobre o Atendimento Educacional Especializado a partir da construção de um plano de ação informativo direcionado à comunidade escolar e externa do município. Os objetivos específicos compreenderam: mapear as dúvidas diagnosticadas junto à comunidade; analisar os aportes legais e pedagógicos do AEE; e estruturar o planejamento técnico e temático de roteiros de podcast como estratégia de comunicação pública.

O AEE ENTRE A NORMATIZAÇÃO LEGAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A reflexão teórica e reflexiva sobre a prática inclusiva requer o domínio dos marcos normativos que balizam a Educação Especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu Capítulo V, define a Educação Especial como modalidade transversal, assegurando serviços de apoio especializado aos educandos com necessidades específicas (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, determinando a oferta do serviço prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais no turno inverso ao da escolarização (BRASIL, 2009).

No entanto, a prática cotidiana demonstra que o AEE é frequentemente confundido com reforço escolar ou tutoramento pedagógico generalizado. Essa concepção equívoca desvirtua a finalidade do serviço, que não consiste na repetição do currículo da sala de aula comum, mas na identificação, elaboração e organização

de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação e autonomia dos estudantes (SASSAKI, 1997).

No âmbito da organização pedagógica, a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) figura como instrumento central de planejamento. Embora o PEI não esteja explicitamente nomeado no texto da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), seus fundamentos decorrem da exigência legal de adoção de medidas de apoio individualizadas e neutralizadoras de barreiras (BRASIL, 2015). Do mesmo modo, o público-alvo do AEE é delimitado pelo Decreto nº 7.611/2011, que contempla estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Transtornos funcionais específicos, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), não integram formalmente o público-alvo do AEE suplementar/complementar, exigindo adequações no ensino regular sem a obrigatoriedade da frequência à SRM, aspecto que frequentemente suscita dúvidas entre docentes e famílias.

METODOLOGIA E DETALHAMENTO DO PERCURSO VIVIDO

Este relato de experiência adota uma abordagem qualitativa e descritiva, ancorada no registro reflexivo das etapas promovidas durante a formação continuada no município de Santa Rosa-RS. O percurso metodológico dividiu-se em quatro fases centrais realizadas ao longo do segundo semestre de 2024: diagnóstico de campo, triagem temática, roteirização técnica e estruturação do plano de difusão.

A primeira etapa consistiu no levantamento diagnóstico das dúvidas da comunidade local. Para isso, elaborou-se um questionário estruturado, aplicado em formato digital (Google Forms) enviado a grupos de professores e responsáveis, e em formato impresso distribuído a familiares durante os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais de duas escolas públicas. Obteve-se o retorno de 35 participantes (20 docentes da rede regular e 15 familiares de estudantes atendidos ou em processo de avaliação).

A segunda etapa envolveu a análise qualitativa dos dados e o agrupamento das dúvidas recorrentes em três eixos temáticos centrais, conforme sistematizado no Quadro.

Quadro 1 – Eixos temáticos e categorias extraídas do diagnóstico de campo

em Santa Rosa-RS (2024).

Eixo Temático	Dúvidas e Inquietações Mapeadas
1. Público-Alvo e Legislação	Elegibilidade do atendimento; dúvida sobre por que estudantes com TDAH ou dificuldades de aprendizagem severas não possuem direito prioritário à SRM; critérios normativos de encaminhamento.
2. Atribuições do AEE x Reforço	Expectativa de que o professor de AEE ensine conteúdos das disciplinas regulares; confusão entre intervenção pedagógica especializada e atendimento de saúde/clínico (terapias).
3. Planejamento Curricular e PEI	Responsabilidade pela elaboração do PEI e das adaptações curriculares; articulação entre o docente do ensino regular e o professor especialista.

A terceira etapa correspondeu ao planejamento pedagógico e à roteirização técnica do plano de ação midiático. Como estratégia para sanar as lacunas identificadas, projetou-se a produção de uma série de podcasts educativos intitulada *"AEE em Foco"*, estruturada em três episódios informativos de 15 minutos. A roteirização definiu a participação de profissionais convidados (psicólogo escolar, gestor pedagógico e professora especialista) para dialogar diretamente sobre as questões levantadas no formulário.

A quarta etapa abrangeu o planejamento logístico de produção futura, estabelecendo diretrizes para pareceres técnicos, edição de áudio e distribuição via plataformas digitais e redes institucionais da secretaria municipal de educação. Cumpre ressaltar que o escopo executado neste trabalho delimitou-se rigorosamente às etapas de diagnóstico, análise, reflexão e roteirização do plano de ação, permanecendo a gravação e veiculação dos episódios em fase projetual para implementação subsequente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de reflexão sobre os dados coletados revelou que, no contexto

analisado, as principais barreiras para a efetivação da inclusão escolar relacionam-se ao déficit de informação clara e acessível. A análise das respostas mostrou que 70% dos professores do ensino regular participantes do levantamento manifestaram incertezas sobre a divisão de responsabilidades na elaboração das adaptações curriculares, demonstrando a necessidade de fortalecer o trabalho colaborativo entre a regência e o AEE.

Ademais, as famílias demonstraram frequente expectativa de que o AEE funcione como acompanhamento clínico ou banca de estudos. A desmistificação dessas concepções por meio da futura veiculação do podcast projeta-se como uma ferramenta de gestão democrática capaz de aproximar a comunidade externa da realidade normativa da escola.

A vivência do planejamento evidenciou que a mediação pedagógica por mídias digitais de áudio constitui um recurso promissor para a formação continuada em serviço. A elaboração dos roteiros exigiu que as autoras exercitassem a síntese conceitual, traduzindo normativas jurídicas complexas para uma linguagem acessível à comunidade, sem perda do rigor científico e legal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste relato de experiência possibilitou reiterar que o fortalecimento da Educação Inclusiva requer o engajamento coletivo de toda a comunidade escolar. O percurso metodológico focado no diagnóstico de dúvidas e na roteirização de um plano de ação midiático evidenciou que o equacionamento das lacunas informacionais no município de Santa Rosa-RS é condição indispensável para a superação de barreiras atitudinais.

Destaca-se que o mérito central da experiência residiu no exercício reflexivo, na análise das normativas vigentes e na tomada de decisões pedagógicas colaborativas durante o curso de aperfeiçoamento, embora a gravação e a disseminação efetiva do podcast tenham permanecido como proposta projetual para ações futuras. Recomenda-se que as redes públicas municipais continuem incentivando a criação de canais de comunicação acessíveis e formatos dinâmicos de mídias formativas, promovendo a consolidação dos direitos assegurados aos educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011.

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, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico.** Cadernos de História da Educação, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

PROJETO INTERDISCIPLINAR COPA DO MUNDO GIORDANI/PAUL HARRIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angélica Kaefer[1]
Silvana Ferreira Menin[2]
Márcia Roseli Becker[3]
Neusa Bess Siebert[4]

RESUMO

Projetos interdisciplinares conduzem o indivíduo a formação integral e enfatizam a essência do diálogo entre os professores para que resolvam situações-problema em conjunto. Tiram a aprendizagem do papel e colocam o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem. O objetivo do Projeto Copa do Mundo 2026 Giordani/Paul Harris foi promover a realização de um Projeto Interdisciplinar, envolvendo os 5ºs anos de duas escolas com realidades socioculturais distintas, utilizando como pano de fundo o megaevento esportivo Copa do Mundo 2026, explorando não apenas o futebol, mas também aspectos culturais, sociais, geopolíticos, históricos e econômicos dos países participantes. Entre os principais resultados residem o maior envolvimento dos alunos nas atividades, construção de novos laços de amizade, maior senso de pertencimento entre os docentes e aprendizagem com os pares.

Palavras-chave: educação; interdisciplinaridade; estudantes; professores.

INTRODUÇÃO

Um movimento que buscava a integração das disciplinas, o inter-relacionamento e a cooperação entre as diversas áreas do conhecimento, que ocorreu na Europa, na década de 1960, deu origem ao termo interdisciplinaridade. Surge, a partir de então, um novo olhar sobre a Educação e a forma de ensinar as disciplinas, integrando as diversas áreas do conhecimento (BIOLCHI, SILVA, MUELLER, 2023; FAZENDA, 1999).

Japiassu (1976), define a interdisciplinaridade como interação entre duas ou mais disciplinas, promovendo intercâmbio de conceitos, métodos e conhecimentos para enriquecer a compreensão de um objeto de estudo. Auth (2005), vai além, quando aponta que a interdisciplinaridade é, sobretudo, conhecer o ser humano em seu dimensionamento histórico-social. Conduz o indivíduo à formação integral e

[1] Doutora em Educação Física. E-mail: angelicakaefer@gmail.com.
[2] Pós-graduação em Met. do ensino de Arte. E-mail: silvana.menin@educacaosr.com.br.
[3] Pós-graduação em Educação Especial. E-mail: marcia.becker@educacaosr.com.br.
[4] Pós graduação em psicopedagogia instrucional. E-mail: neusa.siebert@educacaosr.com.br.

enfatiza a essência do diálogo entre os professores para que resolvam situações-problema em conjunto, ou mesmo de maneira individualizada.

O nosso documento norteador, que rege a nossa prática, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatiza o desenvolvimento global dos alunos, o que implica a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, e enfatiza a finalidade interdisciplinar e a preparação para a aplicação dos conhecimentos em contexto real. As demandas do mundo contemporânea estão em linha com o que é proposto pela BNCC (BRASIL, 2018; ARRUDA, AFONSO, 2025).

Em grande medida, os projetos interdisciplinares contam, como pano de fundo, com megaeventos globais. Os megaeventos podem ser compreendidos como acontecimentos de grande porte, planejados para atrair ampla participação pública, investimentos significativos, produzindo impactos econômicos, sociais, culturais e educacionais (GRAEFF, GHIGGI, KNIJNIK, 2021). No contexto educacional, os megaeventos são entendidos como oportunidades para desenvolver ações pedagógicas e promover legados educacionais (BERNABÉ, STAREPRAVO, 2014).

Neste contexto, as escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Santa Rosa – RS, Paul Harris e Professor Francisco Xavier Giordani, se desafiaram e, de maneira conjunta, propuseram o Projeto interdisciplinar “Copa do Mundo 2026 Giordani/Paul Harris”. O projeto teve como objetivo promover a integração entre duas escolas com realidades socioculturais distintas por meio da temática da Copa do Mundo, explorando não apenas o futebol, mas também aspectos culturais, sociais, geopolíticos, históricos e econômicos dos países participantes. A proposta busca desenvolver o respeito à diversidade, o pensamento crítico e a colaboração entre os estudantes, através de atuação interdisciplinar, em ambas as escolas, envolvendo as disciplinas de Arte, Educação Física, Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática.

OBJETIVO GERAL

O objetivo das ações apresentadas neste relato, foi promover a realização de um Projeto Interdisciplinar, envolvendo os 5ºs anos de duas escolas com realidades socioculturais distintas, utilizando como pano de fundo o megaevento esportivo Copa

do Mundo de Futebol 2026, explorando não apenas o futebol, mas também aspectos culturais, sociais, geopolíticos, históricos e econômicos dos países participantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Realizar atividades interdisciplinares, envolvendo diferentes componentes curriculares; integrar alunos e professores de ambas as turmas e escolas; promover aprendizagem ativa e significativa, não apenas de conteúdos dos componentes curriculares envolvidos, mas também de repertório social e cultural de diferentes países do mundo; envolver alunos, professores e famílias no processo de aprendizagem;

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção será tratado acerca de como as atividades do presente projeto foram construídas e desenvolvidas em três âmbitos: Constituição Docente, Atividades Interdisciplinares e Evento Presencial.

Após a aprovação da proposta pelas direções de ambas as escolas, o grupo de docentes participantes foi constituído por livre adesão entre professores que atuam nos 5ºs anos. Todos os professores foram convidados pessoalmente e por divulgação por meio digital. Todas as trocas de informação, discussões, estruturação das atividades, construção e motivação dos pares, se deu por meio de grupo no aplicativo de Whatsapp, com complementação de trocas presenciais quando necessário. Além dos professores dos 5ºs anos, o projeto estava aberto para adesão de outras pessoas interessadas pelo trabalho coletivo, interdisciplinar. Assim, ocorreu também a adesão de duas orientadoras educacionais. O projeto contou com a participação de seis docentes, duas orientadoras, duas diretoras e duas vice-diretoras (12 servidores da educação).

As atividades interdisciplinares foram propostas pelos componentes curriculares Arte (cultura, música, instrumentos e culinária dos três países sedes, arquitetura dos estádios sedes de jogos, cartazes das cidades sedes, bandeiras dos países, escolhidos animal alce, símbolo do Canadá, Estátua da Liberdade, símbolo dos Estados Unidos, Frida Kahlo – personalidade do México, crachás que foram utilizados no evento presencial), Geografia (localização geográfica, população, condições

socioeconômicas, tipo de relevo dos países envolvidos), História (principais fatos históricos dos países sedes e envolvidos nas atividades), Matemática (conversão de valores de ingresso em dólares para reais), Língua Portuguesa (produção textual envolvendo a temática Copa do Mundo), Língua Inglesa (tradução de termos relevantes para as partidas, considerando que o idioma oficial da copa é Inglês) e Educação Física (recordatório de memórias afetivas familiares de Copas do Mundo anteriores, histórico de países campeões do mundo).

Para o evento presencial, os alunos foram divididos em 10 equipes. As equipes foram compostas por alunos das diferentes turmas, de ambas as escolas. Cada equipe representou um país participante da Copa do Mundo 2026. O evento aconteceu nas dependências da escola Giordani e contou com cerimônia de abertura, integração entre docentes e discentes e gincana envolvendo atividades de Arte e Atletismo. As atividades de arte envolveram o desafio de criar a bandeira e mascote da sua equipe. As atividades de atletismo envolveram corridas longa, curta e revezamento, lançamento de pelota e salto em distância. O evento contou com a parceria dos acadêmicos do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Educação Física da UNIJUI que está sendo desenvolvido na EMEF Paul Harris.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entre as principais observações, destaca-se alguns resultados importantes:

Aprendizagem significativa e envolvimento dos alunos: Os alunos se envolveram ativamente em todas as atividades propostas, apresentando conhecimento aprofundado dos conteúdos trabalhados, com diversificado repertório cultural acerca da temática. Entre os relatos dos familiares, a maior incidência de referência é que “a família nunca se envolveu tanto em uma copa do mundo como neste ano”.

Construção de laços de relacionamentos: após o evento presencial os alunos destacaram a construção de novas amizades (colegas da outra escola) e a acolhida e o apoio de uns com os outros dentro das equipes.

Senso de pertencimento e aprendizagem uns com os outros, entre os docentes: em linha com o estudo de Arruda e Afonso (2025), os professores participantes

relataram sentir alegria em aprender com o grupo, trocar ideias e construir atividades melhores para os alunos. Relataram ainda, a importância de conhecer o trabalho realizado em outra escola, por outros professores, em outro contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Copa do Mundo 2026 Giordani/Paul Harris, apresentado no presente relato de experiência, se propôs a romper as barreiras entre os componentes curriculares, entre espaço físico e contextos socioculturais distintos, se configurando como um projeto interdisciplinar na sua essência. Vencer essas barreiras resultou em maior aprendizagem e maior engajamento de discentes e docentes. Como melhorias, sugere-se a consolidação do planejamento interdisciplinar, com carga horária específica para tal, e o envolvimento de um número maior de escolas. Sugere-se ainda, que Projetos Interdisciplinares façam parte do currículo e da rotina escolar.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Gabriela Diel de; AFONSO, Mariângela da Rosa. **Práticas interdisciplinares na educação física no contexto da área de linguagens (bncc): o destaque da cultura e do senso estético.** Movimento, v. 31, p. e31038, 2025.

AUTH, Milton Antonio. I**nterdisciplinaridade**. GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Dicionário crítico de EF. Ijuí: Unijuí, p. 243-245, 2005.

BERNABÉ, Andressa Peloi; STAREPRAVO, Fernando Augusto. **Megaeventos esportivos: o desenvolvimento do legado esportivo educacional.** 2014.

BIOLCHI, Danieli de Oliveira; SILVA, Sidinei Pithan; MUELLER, Airton Adelar. **A pedagogia por projetos educacionais interdisciplinares.** *In*: MUELLER, Airton Adelar *et al*. **Projetos Interdisciplinares no modelo educacional híbrido: Fundamentos e Relatos de experiências.** Santo Ângelo: Metrics, 2023. p. 41-52.

BRASIL, M. E. C. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular**, v. 2, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Papirus Editora, 1999.

GRAEFF, Billy; GHIGGI, Micheli V.; KNIJNIK, Jorge. **The impact of a sport mega event in the right to access public education: the case of the porto alegre communities affected by the 2014 Brazil world cup.** Journal of Sport and Social Issues, v. 45, n. 5, p. 447-463, 2021.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Veronice de Souza[1]

RESUMO

Neste artigo, apresento uma reflexão sobre a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança na pré-escola, a partir da minha atuação como professora de Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Expedicionário Weber, em Santa Rosa/RS. Discuto como o brincar se constitui em atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, dialogando com autores como Vygotsky, Piaget, Winnicott e Kishimoto, além da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Compreendo, a partir da minha prática pedagógica, que o brincar não pode ser tratado como mero passatempo, mas como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil, exigindo planejamento intencional, observação atenta e mediação sensível por parte da professora. Ao longo do texto, aprofundo a contribuição de cada autor para a compreensão do brincar, relacionando essas contribuições às diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e ao papel do professor e da família nesse processo.

Palavras-chave: brincar; desenvolvimento infantil; pré-escola; educação infantil; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atuo como professora de Educação Infantil, no município de Santa Rosa/RS, onde trabalho diretamente com turmas de pré-escola. Ao longo dos anos de docência, tenho observado, no cotidiano da sala de aula, o quanto o brincar se revela como uma das experiências mais ricas e potentes da infância, capaz de mobilizar, ao mesmo tempo, o corpo, a linguagem, o pensamento e as emoções das crianças.

A infância constitui uma fase essencial para a formação do ser humano, marcada por descobertas, aprendizagens e experiências que influenciam o desenvolvimento ao longo de toda a vida. Nesse período, a criança interage com o ambiente, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades fundamentais para sua formação pessoal, social e intelectual. Entre as diversas experiências vivenciadas durante a infância, considero que o brincar ocupa um lugar de destaque: as brincadeiras fazem parte do cotidiano infantil e representam uma das principais formas de interação da criança com o mundo.

Na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, não vejo o brincar apenas como um momento de recreação entre uma atividade e outra. Entendo-o, na minha

[1]Pós-graduação em Educação Especial e Neuropsicopedagogia. E-mail: vero_mana2009@hotmail.com.

prática, como uma prática educativa que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece as brincadeiras e as interações como elementos centrais do trabalho pedagógico na Educação Infantil, destacando sua relevância para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento das crianças.

Neste artigo, tenho como objetivo analisar a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança na pré-escola, destacando suas contribuições para os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores, e discutindo, com base na literatura especializada, de que forma essa compreensão sustenta e orienta minha própria prática pedagógica como professora de pré-escola.

O BRINCAR COMO OBJETO DE ESTUDO NA EDUCAÇÃO E NA PSICOLOGIA

O brincar é reconhecido por diversos estudiosos da educação e da psicologia como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil. Entendo que, na pré-escola, as brincadeiras constituem um importante instrumento de aprendizagem, pois permitem que a criança construa conhecimentos de maneira ativa e significativa. Mais do que uma simples forma de entretenimento, considero que o brincar possibilita que a criança compreenda o mundo, desenvolva habilidades e estabeleça relações com o ambiente em que vive.

Historicamente, diferentes campos do conhecimento se debruçaram sobre o brincar infantil: a psicologia do desenvolvimento buscou compreender seu papel na formação cognitiva e emocional da criança; a pedagogia, por sua vez, procurou incorporá-lo às práticas educativas, reconhecendo seu potencial formativo. Ao aproximar esses dois campos em minha reflexão, procuro compreender não apenas por que a criança brinca, mas o que a criança aprende, sente e desenvolve ao brincar.

Reconheço, na minha formação e na minha atuação profissional, que essa dupla perspectiva é fundamental para compreender o verdadeiro sentido do brincar. Não o vejo apenas como uma forma de desenvolver habilidades, nem como simples diversão. Entendo o brincar como uma experiência essencial para a criança, pois envolve ao mesmo tempo, o corpo, a linguagem, o pensamento e os sentimentos.

A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY: A BRINCADEIRA E A ZONA DE

DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Segundo Vygotsky (2007), a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize ações e comportamentos que ainda não conseguiria executar sozinha em situações reais. Para o autor, o faz de conta favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação, a atenção, a memória e a linguagem.Na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; na brincadeira é como se ela fosse maior do que é na realidade. (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

Compreendo essa formulação de Vygotsky como central para pensar o brincar na pré-escola: é justamente porque a brincadeira cria essa zona de desenvolvimento proximal que ela se torna, do ponto de vista pedagógico, um espaço privilegiado de aprendizagem. Ao assumir papéis, seguir regras implícitas e sustentar situações imaginárias, a criança se experimenta em um nível de funcionamento psicológico mais avançado do que aquele que manifesta em outras situações cotidianas.

Entendo também que essa perspectiva vigotskiana reforça a importância da mediação do adulto no processo de brincar. Não se trata de uma atividade que a criança realiza sozinha, isolada do contexto social: é na interação com outras crianças e com os adultos que a brincadeira se enriquece e se complexifica, ampliando o alcance da zona de desenvolvimento proximal. Isso me leva a considerar que o papel do professor não é o de dirigir integralmente a brincadeira, mas o de criar condições, de tempo, espaço e materiais, para que ela aconteça de forma cada vez mais rica.

A CONTRIBUIÇÃO DE PIAGET: JOGO, ASSIMILAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Piaget (2010) afirma que a aprendizagem ocorre por meio da interação da criança com o meio, permitindo a construção progressiva de estruturas mentais cada vez mais complexas. Compreendo, a partir dessa perspectiva, que o jogo e a brincadeira não são apenas manifestações de uma capacidade cognitiva já formada, mas processos ativos por meio dos quais essa capacidade se constrói.

Ao brincar, entendo que a criança experimenta, formula hipóteses, testa

possibilidades e busca soluções para diferentes situações. Jogos de construção, quebra-cabeças, atividades de encaixe e brincadeiras simbólicas favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas. Esse processo dialoga com os conceitos piagetianos de assimilação e acomodação: ao brincar, a criança assimila elementos da realidade às suas estruturas mentais já existentes e, ao mesmo tempo, acomoda essas estruturas às exigências de situações novas, em um processo contínuo de reequilíbrio.

Considero, na minha compreensão dessa teoria, que o valor do jogo simbólico apontado por Piaget está justamente em permitir que a criança represente o mundo à sua maneira, antes de dominar plenamente os instrumentos formais de representação, como a escrita e o cálculo. Essa representação lúdica da realidade prepara, a meu ver, terreno cognitivo importante para aprendizagens futuras mais formalizadas.

A CONTRIBUIÇÃO DE WINNICOTT: O BRINCAR COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO E DE DESCOBERTA DE SI

O brincar também exerce, do ponto de vista psicanalítico, influência significativa sobre o desenvolvimento emocional da criança. As brincadeiras oferecem oportunidades para que a criança expresse sentimentos, desejos, medos e expectativas de maneira espontânea.

> É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. É somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu. (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Compreendo essa afirmação de Winnicott como um convite a olhar o brincar para além de sua função cognitiva ou social, reconhecendo nele um espaço fundamental de constituição subjetiva. Ao brincar, a criança não apenas aprende sobre o mundo externo, mas também elabora, de forma simbólica, seus conflitos internos, suas angústias e seus desejos, em um processo que Winnicott associa à descoberta e à afirmação do self.

Entendo, a partir dessa leitura, que cabe à escola e à professora resguardar espaços de brincar verdadeiramente livres, não inteiramente submetidos a objetivos pedagógicos explícitos, para que essa dimensão criativa e subjetiva do brincar possa se manifestar. Um brincar excessivamente dirigido, embora possa ter valor pedagógico específico, corre o risco de esvaziar justamente essa função de espaço

potencial e de liberdade criativa que Winnicott atribui à brincadeira.

A CONTRIBUIÇÃO DE KISHIMOTO: O BRINCAR COMO ATIVIDADE EDUCACIONAL SÉRIA

Kishimoto (2011) destaca que o brincar deve ser compreendido como uma atividade séria do ponto de vista educacional, uma vez que proporciona inúmeras possibilidades de aprendizagem. Segundo a autora, as brincadeiras possibilitam que a criança aprenda de forma prazerosa, desenvolvendo competências importantes para sua formação integral.

Entendo essa formulação de Kishimoto como um contraponto importante a certa visão que ainda persiste no imaginário escolar, segundo a qual o brincar seria oposto ao aprender, ou um momento de descanso entre atividades consideradas mais relevantes. Ao afirmar o caráter sério do brincar, a autora reforça a necessidade de que ele seja tratado, no planejamento pedagógico, com a mesma intencionalidade e o mesmo cuidado dedicados a outras propostas de ensino.

Compreendo, com base nessa perspectiva, que cabe à professora de Educação Infantil qualificar teoricamente sua compreensão do brincar, para que possa reconhecer, no cotidiano da sala de aula, as aprendizagens que emergem das brincadeiras e, a partir delas, planejar intervenções pedagógicas coerentes com os objetivos de desenvolvimento das crianças.

O BRINCAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as interações promovidas no ambiente escolar contribuem para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente da vida em sociedade. O documento reconhece as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ao lado dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37).

Compreendo essa passagem da BNCC como uma síntese, em linguagem

curricular, do que os autores discutidos anteriormente já apontavam: o brincar mobiliza, simultaneamente, dimensões cognitivas, sociais e emocionais do desenvolvimento infantil. Entendo que essa convergência entre a produção acadêmica e o documento curricular oficial reforça a legitimidade do brincar como eixo do trabalho pedagógico, e não como atividade complementar ou secundária.

Considero, na minha leitura da BNCC, que ela também atribui à escola a responsabilidade de observar sistematicamente as interações das crianças durante o brincar, o que exige da professora uma postura de escuta e observação atenta, e não apenas de organização de materiais e espaços.

CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DA LINGUAGEM

A partir da articulação entre os autores discutidos, reafirmo que o brincar contribui significativamente para a construção do conhecimento. Durante as brincadeiras, entendo que as crianças experimentam, formulam hipóteses, testam possibilidades e buscam soluções para diferentes situações, mobilizando processos cognitivos complexos mesmo em atividades aparentemente simples.

As brincadeiras também desempenham papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Durante as interações com colegas e com a professora, considero que as crianças ampliam seu vocabulário, desenvolvem habilidades comunicativas e aprendem a expressar pensamentos, sentimentos e necessidades. O diálogo presente nas atividades lúdicas estimula a comunicação oral e fortalece a capacidade de argumentação e compreensão.

Compreendo que essa dimensão linguística do brincar está intimamente ligada à dimensão cognitiva: é por meio da linguagem que a criança nomeia suas ações, negocia papéis, explica suas escolhas e organiza verbalmente o pensamento durante a brincadeira. Considero, por isso, que o brincar oferece à professora inúmeras oportunidades de observar e estimular o desenvolvimento da linguagem oral, de forma contextualizada e significativa.

CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

Ao participar de brincadeiras coletivas, compreendo que a criança aprende a conviver com outras pessoas, a compartilhar materiais, a respeitar regras e a lidar com diferenças. Essas experiências favorecem a construção de valores como cooperação, solidariedade e respeito mútuo, fundamentais para a vida em sociedade.

Entendo, a partir da articulação entre Vygotsky, Winnicott e a BNCC, que o brincar coletivo é também um espaço privilegiado de regulação emocional: ao negociar papéis, enfrentar pequenas frustrações e lidar com conflitos surgidos durante a brincadeira, a criança desenvolve recursos emocionais que extrapolam o momento lúdico em si e se projetam sobre sua capacidade de conviver e de se relacionar em outros contextos.

Considero que cabe à professora, nesse processo, uma postura de mediação sensível: não se trata de eliminar os conflitos que emergem do brincar, mas de acompanhá-los de perto, ajudando as crianças a nomear o que sentem e a construir, progressivamente, formas mais autônomas de resolução de conflitos.

CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Além dos benefícios cognitivos, sociais e emocionais, entendo que as brincadeiras contribuem também para o desenvolvimento motor das crianças. Atividades como correr, pular, dançar, subir, equilibrar-se e arremessar objetos favorecem o aprimoramento da coordenação motora ampla.

Já atividades como desenhar, pintar, recortar, modelar e encaixar peças estimulam a coordenação motora fina, essencial para o processo de alfabetização e para diversas tarefas do cotidiano escolar. Compreendo que essas duas dimensões motoras, ampla e fina, se desenvolvem de forma articulada durante o brincar, muitas vezes dentro de uma mesma proposta lúdica, o que reforça a integralidade do desenvolvimento que o brincar proporciona.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NA VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

Nesse contexto, entendo que o professor possui papel fundamental na valorização do brincar dentro da escola. Cabe a mim, como educadora, planejar experiências lúdicas significativas, organizar ambientes adequados e disponibilizar

materiais que incentivem a criatividade, a imaginação e a participação das crianças. Quando as brincadeiras são inseridas de maneira intencional no planejamento pedagógico, tornam-se importantes instrumentos para a construção do conhecimento.

Compreendo que esse planejamento intencional exige de mim uma formação teórica sólida, que me permita reconhecer, nas brincadeiras cotidianas, as aprendizagens que ali se produzem, e não apenas observar as crianças brincando sem uma leitura pedagógica desse momento. É esse diálogo constante entre teoria e observação da prática que busco desenvolver ao longo da minha atuação profissional.

Além da escola, entendo que a família também desempenha papel essencial nesse processo. A participação dos pais e responsáveis em atividades lúdicas fortalece os vínculos afetivos e amplia as oportunidades de aprendizagem da criança. Considero que a parceria entre escola e família contribui para a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento infantil e à formação de indivíduos mais autônomos, criativos e socialmente participativos.

Dessa forma, reconheço o brincar como um direito fundamental da criança e como uma prática indispensável na Educação Infantil. Ao brincar, a criança aprende, desenvolve habilidades e constrói conhecimentos que servirão de base para toda a sua trajetória escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo, reafirmo que o brincar constitui uma das experiências mais importantes da infância e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança na pré-escola. Por meio das brincadeiras, entendo que as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras indispensáveis para sua formação e para sua participação na vida em sociedade.

A articulação entre os diferentes autores discutidos, Vygotsky, Piaget, Winnicott e Kishimoto, e a Base Nacional Comum Curricular demonstra que o brincar favorece a aprendizagem, estimula a criatividade, fortalece a autonomia e contribui para a construção de relações sociais saudáveis. Além disso, possibilita que a criança expresse emoções, desenvolva a linguagem e compreenda melhor o mundo ao seu redor.

Compreendo, a partir dessa reflexão teórica, que é fundamental que as

instituições de Educação Infantil valorizem o brincar como elemento central de suas práticas pedagógicas, garantindo espaços, materiais e experiências que promovam o desenvolvimento infantil de forma significativa e prazerosa. Da mesma forma, reconheço que a participação da família é essencial para ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer os vínculos afetivos.

Concluo, portanto, que investir no brincar é investir no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, autônomos, confiantes e preparados para os desafios da vida escolar e social. Esse é o entendimento que orienta, e continuará orientando, minha atuação como professora de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

PROJETO MINI ESTUFA COM IRRIGAÇÃO SUSTENTÁVEL

Rosimere da Graça Bogler[1]

Francisléia Cristina Motta Bogler Berwing[2]

RESUMO

Trabalhar temas como sustentabilidade, reaproveitamento e preservação do meio ambiente no contexto escolar é fundamental para a formação de cidadãos conscientes. Este projeto teve como objetivo promover a educação ambiental com os alunos do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Braulio Oliveira, em Santa Rosa. Inicialmente, os estudantes pesquisaram os conceitos de estufa e irrigação sustentável, bem como os materiais necessários para a construção de uma mini estufa com reaproveitamento da água da chuva. Em seguida, realizaram a montagem da estrutura, implantaram um sistema de captação da água da chuva e irrigação por gotejamento e efetuaram o plantio de sementes e mudas. Após essa etapa, acompanharam o desenvolvimento das plantas por meio de observações e registros. A experiência possibilitou aos alunos compreenderem, de forma prática, a importância do uso consciente dos recursos naturais, incentivando atitudes sustentáveis que podem ser aplicadas tanto na escola quanto em suas residências.

Palavras-chave: pesquisa; meio ambiente; sustentabilidade; estufa; irrigação.

INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com o meio ambiente e a produção de alimentos de forma sustentável evidencia a necessidade de desenvolver práticas que promovam a conscientização ambiental desde os primeiros anos da Educação Básica. As estufas são espaços usados para proteger as plantas do clima e auxiliar no cultivo. E, quando unimos uma estufa com um sistema de irrigação sustentável, economizamos água e, consequentemente, auxiliamos no cuidado com a natureza.

Conforme Oliveira (2023), no âmbito da educação, a sustentabilidade tem sido trabalhada por meio das práticas de Educação Ambiental (EA) desenvolvidas nas escolas. O que se espera é que a partir disso, haja o desenvolvimento de novos valores e atitudes que contribuam por sua vez, com ações para o cuidado com a natureza e os indivíduos da sociedade.

OBJETIVO GERAL

O objetivo principal deste trabalho foi desenvolver um sistema de cultivo protegido (mini estufa) e de baixo impacto ambiental, que utilize técnicas de irrigação ecoeficientes (gotejamento e reaproveitamento da água da chuva) para o manejo sustentável de culturas. De acordo com as possibilidades de cada família que os alunos possam desenvolver esse projeto também em suas residências.

[1]Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Uninter. E-mail: rosimere.bogler@educacaosr.com.br

[2]Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Uninter. E-mail: francisleia.berwing@educacaosr.com.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear e selecionar materiais recicláveis e reutilizáveis (como garrafas PET, tubos de PVC descartados, mangueiras usadas, paletes ou caixas de feira) adequados para a estrutura da estufa e do encanamento.
- Projetar e construir um sistema simples de captação, filtragem básica e armazenamento de água da chuva adaptado à mini estufa.
- Implementar um sistema de irrigação ecoeficiente por gravidade (como gotejamento com garrafa PET ou mangueiras furadas).
- Avaliar a eficiência do sistema através do monitoramento do crescimento das plantas cultivadas e do volume de água economizado.

DESENVOLVIMENTO

Para dar início à execução do projeto, realizou-se uma conversa com os alunos com o objetivo de compreenderem o que é uma estufa e qual a sua importância para o cultivo de plantas. A estufa é uma estrutura, geralmente construída com vidro ou plástico, que protege as plantas das condições climáticas adversas, como ventos, chuvas intensas e temperaturas extremas. Além de proporcionar um ambiente mais quente e úmido, favorecendo o desenvolvimento das plantas, a estufa permite um maior controle das condições de cultivo, especialmente da irrigação.

Em seguida, foi abordado o conceito de irrigação sustentável, compreendida como o uso consciente e eficiente da água para irrigar as plantas, evitando desperdícios e promovendo o aproveitamento de fontes alternativas, como a água da chuva e a água reutilizada. No projeto, optou-se pela utilização de um sistema de irrigação por gotejamento, no qual a água é liberada lentamente diretamente na região das raízes, fornecendo apenas a quantidade necessária para o desenvolvimento das plantas e reduzindo significativamente o desperdício.

Durante as discussões, também foram apresentados alguns exemplos de práticas de irrigação sustentável, entre eles:

- Gotejamento: a água vai direto na raiz da planta, sem desperdício.
- Captação de água da chuva: uso da água da chuva para irrigar as plantas.

- Reuso da água: a água que foi usada para lavar frutas ou verduras, por exemplo, pode ser usada para regar.

A seguir, apresenta-se o passo a passo da elaboração do projeto, incluindo os materiais utilizados, as etapas de montagem da mini estufa, a construção do sistema de captação da água da chuva, a instalação do sistema de irrigação por gotejamento, o plantio das mudas, o acompanhamento do desenvolvimento das plantas e os registros das observações realizadas pelos estudantes ao longo da experiência.

Construção da mini estufa com irrigação sustentável

Materiais necessários:

- Garrafas PET (2 ou 5 litros) ou caixas plásticas transparentes para a estrutura da estufa.
- Calhas ou garrafas PET cortadas para captar a água da chuva.
- Balde, lata ou caixa d'água pequena para armazenar a água coletada.
- Mangueiras finas ou canos de PVC para o sistema de irrigação.
- Gotejadores (podem ser feitos com garrafas PET furadas).
- Tela mosquiteira para filtrar folhas e sujeira.
- Tesoura, estilete, fita adesiva e cola quente para montagem.
- Terra, sementes ou mudas para plantio.

Montagem da mini estufa:

Para a montagem da mini estufa foram utilizadas garrafas PET cortadas ou caixas plásticas transparentes para criar a estrutura da estufa, tendo o cuidado de assegurar que a estrutura permita a entrada de luz solar e mantenha a umidade interna.

Sistema de captação da água da chuva:

Para construir o sistema de irrigação, foi necessário conectar mangueiras finas ao reservatório de água, fazendo pequenos furos nas mangueiras ou utilizando gotejadores feitos com garrafas PET furadas, a fim de permitir a irrigação lenta e constante das plantas. Ao finalizar o sistema de irrigação por gotejamento, foi necessário posicionar as mangueiras ao longo dos canteiros, dentro da estufa. Para realizar o reaproveitamento da água da chuva, o reservatório de água foi conectado ao sistema de irrigação da estufa.

Plantio

Na etapa do plantio, foi realizada a preparação do solo nos canteiros da mini estufa, proporcionando condições adequadas para o desenvolvimento das plantas. Em seguida, os alunos realizaram o plantio das sementes e das mudas previamente selecionadas, participando ativamente de todas as etapas do processo.

Monitoramento e registros:

Após a construção da mini estufa, os alunos passaram a realizar o acompanhamento sistemático do projeto, tendo como principal tarefa observar o desenvolvimento das plantas e monitorar o consumo de água utilizado na irrigação. As observações foram registradas em um diário de bordo, no qual os estudantes fizeram anotações, desenhos e registros sobre as diferentes etapas do crescimento das plantas, favorecendo a reflexão, a investigação e a construção do conhecimento científico. Conforme Baldassini (2024), é possível reconhecer que a educação ambiental é capaz de preparar os indivíduos com saberes e uma consciência ambiental. Contudo, os saberes desenvolvidos não podem ficar restritos a sala de aula, porém, é indispensável o alcance de resultados mais efetivos que venham promover a sustentabilidade da sociedade e do meio ambiente.

A construção da mini estufa no contexto do Ensino Fundamental permitiu aproximar os conteúdos de Botânica da realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Conforme Sassi (2014), a implementação de estruturas experimentais de cultivo no ambiente escolar constitui uma estratégia pedagógica que integra teoria e prática, estimula o interesse científico dos alunos e favorece o desenvolvimento da alfabetização científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto proporcionou importantes momentos de reflexão, demonstrando que pequenas atitudes do cotidiano podem contribuir significativamente para a preservação do meio ambiente. Práticas como economizar água, reaproveitar materiais e cultivar plantas de forma responsável evidenciam que a sustentabilidade pode ser incorporada às ações diárias. Além disso, os estudantes compreenderam que é possível produzir

alimentos e plantas mesmo em espaços reduzidos, incentivando hábitos mais sustentáveis no ambiente familiar.

Como educadoras, compreendemos que a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade. A experiência desenvolvida evidenciou a importância de promover a conscientização dos estudantes acerca da preservação ambiental, estimulando atitudes voltadas ao cuidado com as plantas, ao uso consciente da água e à compreensão de que a conservação do planeta é uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

FONSECA,Ronald Assis; PEREIRA, Márcia Amaryllis Alves; BORGES, Lidiane Hott de Fúcio; RODRIGUES, Natália Batista; MARTINS, Camila Luci Soares; MORAIS, Thásia Rachell Maia. **Estufa Escolar como Laboratório Vivo: estratégia para sensibilização e práticas sustentáveis.** ReGeo - Revista Interdisciplinar. Volume 16. N. 4 (2025): Edição especial. Disponível em: https://doi.org/10.56238/revgeov16n4-090 Acesso em: 17 de ago. 2026.

JÚNIOR, Dionizio Ferreira Serra; SOUZA, Rosa Cristina Almeida de; BALDASSINI, Rutineia dos Santos. **A importância da educação ambiental nas escolas para a promoção do desenvolvimento sustentável. REBENA, Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem.** Volume 8, 2024, p. 185 - 194. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index Acesso em: 12 ago. 2026.

LIRA, Cicera Maria do Carmo da Silva; RIBEIRO, José Márcio Rodrigues. **Pegada Hídrica do Projeto Horta na Escola: Uma Perspectiva Inclusiva no Ensino de Ciências Ambientais.** Diversitas Journal. Santana do Ipanema/ Alagoas, 2024. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2466 Acesso em: 14 jun. 2026

OLIVEIRA, Alexandre Nicolette Sodré. **Práticas de Educação Ambiental na construção de escolas sustentáveis.** Revista Educação Ambiental em Ação. Volume XX, número 82. Março - Maio/2023. Disponível em: http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4485 Acesso em: 12 de ago. 2026.

SASSI, Juliana Saraçol. A horta escolar interligando saberes. Rio Grande: FURG, 2014. 156 p.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

Vanessa Franciele de Assis Ribeiro[1]

A obra Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação, de Cisele Ortiz e Maria Teresa Venceslau de Carvalho, integra a Coleção InterAções, publicada pela Editora Blucher em 2012. Voltada à formação de profissionais da Educação Infantil, especialmente os que trabalham com crianças de zero a três anos, apresenta fundamentos e orientações para compreender as particularidades da docência com bebês.

A ideia central do livro é que cuidar, educar e brincar são dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico. Ao questionarem uma visão meramente assistencialista das instituições infantis, as autoras defendem que o professor não se limita a atender necessidades físicas: ele também promove vínculos, descobertas e aprendizagens que favorecem o desenvolvimento integral da criança. Essa perspectiva atribui intencionalidade educativa às experiências mais simples da rotina.

Em linguagem acessível e fundamentada, os capítulos tratam da organização dos espaços, do planejamento, das interações, do brincar e da observação das crianças. O bebê é apresentado como sujeito de direitos, capaz de comunicar-se, estabelecer relações e participar ativamente das experiências. Por isso, o planejamento deve considerar os interesses, os ritmos e as necessidades individuais, em vez de impor práticas uniformes ao grupo.

Entre os aspectos mais relevantes está a compreensão das interações como oportunidades de desenvolvimento. Momentos de alimentação, higiene e descanso, frequentemente vistos apenas como tarefas de cuidado, podem favorecer a comunicação, a autonomia e a construção de vínculos afetivos. Para isso, é indispensável uma atuação sensível do professor, que acolha as manifestações dos bebês e reconheça o valor educativo das relações cotidianas.

O brincar também ocupa lugar essencial na proposta das autoras. Na exploração de objetos, materiais e espaços, as crianças experimentam possibilidades, ampliam movimentos, expressam emoções e constroem

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia – UNINTER – Centro Universitário Internacional.E-mail:vanessa.ribeiro@educacaosr.com.br

conhecimentos. A observação atenta dessas ações permite ao educador planejar intervenções coerentes com o desenvolvimento infantil. Nesse processo, a documentação pedagógica contribui para registrar avanços, reorientar práticas e aproximar a escola das famílias.

Como contribuição principal, a obra demonstra que o cuidado ganha sentido pedagógico quando realizado com respeito, afeto e atenção à singularidade de cada criança. Essa compreensão permanece pertinente e dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com a Base Nacional Comum Curricular, que reconhecem interações e brincadeiras como eixos do trabalho educativo. O livro, portanto, fortalece a identidade profissional de quem atua com bebês.

Entretanto, a análise poderia aprofundar os obstáculos encontrados em instituições com turmas numerosas, poucos recursos e condições estruturais limitadas. Exemplos mais detalhados dessas realidades enriqueceriam a discussão sobre a aplicação das propostas no cotidiano escolar. Essa lacuna não compromete o valor da obra, mas indica a necessidade de relacionar seus princípios às condições concretas de trabalho dos educadores.

Como professora que atua diretamente com bebês, reconheço nas reflexões apresentadas situações vivenciadas diariamente. A leitura reforçou a importância de observar cada criança com sensibilidade, respeitar seus tempos e transformar os cuidados em momentos de aprendizagem e acolhimento. Também me levou a repensar a intencionalidade das atividades e a valorizar ainda mais as relações afetivas no ambiente escolar.

Assim, avalio positivamente a obra e recomendo sua leitura a estudantes e profissionais da Educação Infantil. Ao integrar teoria e prática, Ortiz e Carvalho oferecem uma contribuição significativa para uma educação de bebês mais consciente, humanizada e comprometida com seus direitos e potencialidades.

Referência

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS: contribuições do ensino fônico para aprendizagem da leitura e escrita

Andressa Perius[1]
Márcia Regina Haeberlin Souza[2]
Vera Lúcia de Siqueira[3]

RESUMO

O artigo discute os desafios da alfabetização no Brasil, estabelecendo um diálogo entre as contribuições do construtivismo, especialmente de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, e os estudos contemporâneos das Ciências Cognitivas da Leitura, com destaque para o ensino fônico e a alfabetização baseada em evidências. O construtivismo contribuiu para reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de formular hipóteses e construir conhecimentos sobre o funcionamento da escrita. Entretanto, o artigo destaca que a participação ativa do estudante não elimina a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais e sistemáticas. A alfabetização baseada em evidências enfatiza conhecimentos respaldados por pesquisas científicas, destacando a importância da consciência fonológica e fonêmica, das relações entre grafemas e fonemas, da decodificação e da fluência leitora. Nesse contexto, o método fônico é apresentado como uma abordagem relevante para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura, por possibilitar a compreensão do princípio alfabético e a decodificação de palavras. O artigo defende, contudo, que não se deve estabelecer uma oposição entre construtivismo e ensino fônico. Uma alfabetização eficaz deve articular o ensino explícito e sistemático das habilidades fundamentais da leitura com práticas significativas de leitura, escrita, oralidade e letramento. Conclui-se que a qualidade da alfabetização depende também da formação continuada dos professores, capazes de analisar evidências científicas e selecionar práticas adequadas às necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: alfabetização. método fônico. construtivismo. leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma etapa fundamental do processo educacional, uma vez que o domínio da leitura e da escrita amplia as possibilidades de participação do estudante nas práticas sociais, de acesso ao conhecimento e de continuidade de sua trajetória escolar. Aprender a ler e a escrever é a base de toda a trajetória escolar e uma das condições do exercício pleno da cidadania. A alfabetização

[1] Licenciatura em Pedagogia pela Unijuí; Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Facel. Email: andressa.perius@educacaosr.com.br.
[2] Licenciatura em Pedagogia pela Unopar; Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Unopar; Orientação Educacional e Gestão Escolar pela Unopar. Email: marcia.haeberlin2106@gmail.com.
[3] Licenciatura em Pedagogia pela Uninter; Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica pela Faculdade Futura; Educação Especial e Educação Inclusiva pela Uninter. Email: vera.siqueira@educacaors.com.br.

permanece sendo um dos desafios não resolvidos da educação brasileira, e a discussão sobre a melhor forma de conduzi-la atravessa a história da escola no país. No centro dessa discussão, está a chamada questão dos métodos, disputa antiga e recorrente sobre qual caminho conduz de forma mais eficaz a criança ao domínio da leitura e da escrita. Entre essas discussões, destacam-se as contribuições da perspectiva construtivista, especialmente a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), e, mais recentemente, o debate relacionado à alfabetização baseada em evidências e às contribuições da ciência cognitiva da leitura.

Os resultados apresentados por avaliações educacionais vêm evidenciando desafios relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, reforçando a necessidade de discutir práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades. Nesse cenário, torna-se relevante compreender quais conhecimentos e procedimentos de ensino encontram respaldo na literatura científica e de que maneira podem contribuir para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

A discussão sobre alfabetização baseada em evidências não deve, entretanto, ser compreendida como a defesa de uma única metodologia, mas como a busca de conhecimentos produzidos por pesquisas sistemáticas que possam contribuir para decisões pedagógicas mais fundamentadas.

Ademais, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma atividade muito complexa para as crianças e requer um trabalho sistematizado. Dessa forma, é preciso ressaltar que o trabalho dos professores alfabetizadores é de fundamental importância para que as crianças consigam, nos dois primeiros anos de escolarização, aprender a ler e escrever convencionalmente.

Paralelamente, estudos vinculados à ciência cognitiva da leitura têm investigado os processos envolvidos na aprendizagem da leitura, destacando a importância da consciência fonológica e fonêmica, do conhecimento das relações entre grafemas e fonemas e da decodificação. Segundo Ehri *et al.* (2001), o ensino sistemático da fonética apresenta efeitos positivos sobre a aprendizagem da leitura. Ehri (2020) destaca a importância do conhecimento das relações grafema-fonema e da decodificação para a aprendizagem da leitura, enquanto Sargiani (2016; 2022) discute a aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da ciência cognitiva e suas implicações para a alfabetização.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir, a partir de uma revisão bibliográfica, as contribuições do ensino fônico para a alfabetização baseada em evidências, considerando sua importância no desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita e estabelecendo um diálogo com as contribuições da perspectiva construtivista para a compreensão da aprendizagem da língua escrita. Busca-se, dessa forma, apresentar os principais argumentos presentes na literatura selecionada, reconhecendo tanto as contribuições do ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas quanto a importância de práticas de leitura, escrita e compreensão inseridas em contextos significativos.

DESENVOLVIMENTO

O CONSTRUTIVISMO E A ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização constitui uma etapa fundamental da escolarização e envolve a apropriação de conhecimentos e habilidades necessários à aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse processo, diferentes concepções teóricas influenciaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo, entre elas o construtivismo, que trouxe importantes contribuições para a compreensão da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

O construtivismo aplicado à alfabetização ganhou destaque a partir das pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, especialmente com a publicação de *Psicogênese da língua escrita*. As autoras contribuíram para a compreensão de que a criança não inicia o processo de alfabetização como uma “tábula rasa”, uma vez que possui conhecimentos e experiências anteriores relacionados à linguagem escrita, construídos em suas interações sociais e culturais.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança entra em contato com diferentes usos e características da escrita e, ao longo do processo de aprendizagem, **atribui significados ao sistema de escrita a partir dos conhecimentos que já possui e das experiências proporcionadas pelo contexto em que está inserida.** Essa perspectiva modificou significativamente a compreensão sobre o aprendiz, valorizando seus conhecimentos prévios e sua participação no processo de aprendizagem.

Entretanto, os avanços das pesquisas sobre aprendizagem, psicologia cognitiva, linguística e neurociência da leitura têm ampliado a compreensão acerca dos processos envolvidos na aquisição do sistema de escrita alfabética, indicando a importância da articulação entre a participação ativa do estudante e um ensino explícito, sistemático e intencional.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a evolução da escrita é marcada por cinco níveis que levam a criança a se tornar alfabetizada. Para identificar as características de cada nível, é necessário mencionar que os dados da pesquisa, realizada pelas autoras, foram obtidos através de uma exploração em que se solicitava à uma criança que escrevesse seu próprio nome; um nome de alguém conhecido; palavras de uso escolar e não escolar; assim como uma pequena oração e palavras de seu cotidiano. No decorrer desta pesquisa, as crianças escreviam os pedidos, propostos por Ferreiro e Teberosky (1999), da forma como lhes parecesse melhor.

Dessa forma, é importante ressaltar que a utilização de práticas sistemáticas e explícitas não deve ser confundida com práticas mecânicas ou descontextualizadas, uma vez que o ensino intencional pode estar associado a atividades significativas de leitura e escrita. O ensino explícito das habilidades fundamentais da leitura pode ser articulado a práticas de leitura e escrita que favoreçam a compreensão, a construção de sentidos e a participação dos estudantes em diferentes situações de uso da linguagem (SOARES, 2004; CASTLES; RASTLE; NATION, 2018). Nesse sentido, a instrução sistemática das relações entre grafemas e fonemas não precisa ocorrer de forma isolada, podendo integrar experiências mais amplas de leitura, escrita e desenvolvimento da linguagem (EHRI, 2020).

Nesse contexto, o construtivismo representou uma mudança importante na compreensão dos processos de aprendizagem. Inspirado, sobretudo, nos estudos de Jean Piaget e, no campo específico da aquisição da escrita, nas pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), esse referencial passou a considerar a criança como sujeito que formula hipóteses, estabelece relações e constrói conhecimentos a partir de suas interações com o objeto de aprendizagem. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que as crianças desenvolvem concepções acerca da escrita antes mesmo de receberem instrução formal, compreendendo as características e a lógica do sistema de

escrita presente em seu contexto social.

Pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram, portanto, para superar uma visão segundo a qual a criança seria apenas receptora de informações durante a alfabetização. Ao investigarem as hipóteses elaboradas pelos estudantes sobre a escrita, as autoras evidenciaram que a aprendizagem desse sistema envolve um processo de construção conceitual. Tal contribuição foi relevante para que o professor passasse a considerar os conhecimentos prévios e as hipóteses das crianças, utilizando-os como elementos importantes para o planejamento das intervenções pedagógicas.

Entretanto, compreender a criança como sujeito ativo não significa pressupor que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorrerá espontaneamente ou que a intervenção sistemática do professor seja desnecessária. Ao contrário, o professor desempenha papel fundamental na organização de situações de aprendizagem, na identificação das dificuldades apresentadas pelos estudantes e na realização de intervenções intencionais que favoreçam a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Segundo Soares (2004), alfabetização e letramento constituem processos distintos, porém interdependentes e indissociáveis. A alfabetização envolve a apropriação do sistema convencional de escrita, incluindo conhecimentos relacionados às relações fonema-grafema, enquanto o letramento se refere à participação em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer articulada a situações significativas de uso da linguagem escrita.

Nesse sentido, pesquisas contemporâneas apontam a relevância da consciência fonológica, do conhecimento das relações entre fonemas e grafemas, da decodificação e do desenvolvimento da fluência para a aprendizagem da leitura. Esses conhecimentos não diminuem a importância das contribuições construtivistas, mas indicam que a construção ativa do conhecimento precisa estar acompanhada de intervenções pedagógicas planejadas e fundamentadas em conhecimentos científicos sobre aprendizagem.

MÉTODO FÔNICO

A alfabetização baseada em evidências surge como resposta à

necessidade de fundamentar as práticas pedagógicas em pesquisas científicas confiáveis. Esse movimento tem se fortalecido especialmente diante dos baixos índices de alfabetização apresentados em avaliações nacionais e internacionais.

A defesa contemporânea do método fônico ancora-se, em larga medida, nos aportes da ciência cognitiva da leitura, campo que investiga os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa perspectiva sustenta que a instrução fônica sistemática é componente crucial do ensino eficiente, por fornecer à criança as habilidades de decodificação fonológica que permitem, uma vez dominadas, o autoensino e o desenvolvimento autônomo da leitura (SEBRA; DIAS, 2011).

Foi essa perspectiva que informou a Política Nacional de Alfabetização de 2019, ao eleger a instrução fônica sistemática e a consciência fonêmica entre os componentes essenciais da alfabetização e ao vincular a política à educação baseada em evidências científicas (BRASIL, 2019).

Dessa forma, compreende-se que o método fônico se fundamenta no ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas, permitindo que a criança compreenda o funcionamento do sistema alfabético. Estudos demonstram que a consciência fonológica exerce papel essencial na aprendizagem da leitura, favorecendo o reconhecimento das palavras e a fluência leitora.

Historicamente, o ensino da alfabetização no Brasil foi marcado pela alternância e disputa entre diferentes métodos, incluindo métodos sintéticos, como a soletração, a silabação e o método fônico, e métodos analíticos. A partir das últimas décadas do século XX, novas concepções sobre a aprendizagem da escrita ganharam espaço, entre elas aquelas associadas às pesquisas de Ferreiro e Teberosky.

A alfabetização, na concepção fônica, é compreendida a partir de uma perspectiva que enfatiza a aquisição sistemática do sistema alfabético, já que, nessa perspectiva, a aquisição do sistema alfabético não apenas precede a construção e a negociação de significados da língua, mas estabelece a independência entre leitura e compreensão, embora a decodificação e a compreensão sejam processos distintos, a automatização do reconhecimento de palavras reduz a demanda cognitiva envolvida na leitura e contribui para que os recursos cognitivos do leitor possam ser direcionados à construção do

significado do texto.

Para Moraes (1997), citado por Lima *et al.* (2019, p. 49), a expressão consciência fonológica é definida como “a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons” e a tomada dessa consciência é um fator importante no processo de alfabetização, pois entende-se que, a partir de sua aquisição, é que o sujeito poderá compreender a leitura e a escrita.

Visto dessa forma, o método fônico coloca-se como uma alternativa para que a alfabetização aconteça com êxito. Segundo Soares (2016), consiste na codificação e na decodificação do alfabeto pelo sistema de fonemas/grafemas. O ensino fônico enfatiza o estabelecimento sistemático de relações entre grafemas e fonemas, permitindo que o estudante compreenda progressivamente o princípio alfabético e utilize essas correspondências na leitura e na escrita. Possibilitando ao estudante decodificar palavras novas a partir do conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas.

Diante desse contexto, para Neves (2022), o método favorece a leitura com fluência e a escrita correta, pois proporciona a compreensão do som de cada letra. Dessa forma, a instrução fônica sistemática apresenta evidências favoráveis de eficácia, especialmente no desenvolvimento das habilidades iniciais de decodificação e reconhecimento de palavras.

Dessa forma, o método fônico apresenta-se como uma possibilidade de ensino alinhada às evidências científicas que apontam a importância da instrução explícita e sistemática das relações entre fonemas e grafemas, sobretudo nas etapas iniciais da alfabetização. Estudos de revisão e metanálise indicam que o ensino sistemático da correspondência entre grafemas e fonemas favorece a aprendizagem da leitura, contribuindo para o desenvolvimento da decodificação e do reconhecimento de palavras (NATIONAL READING PANEL, 2000; EHRI *et al*., 2001).

Entretanto, sua utilização não precisa significar o abandono das contribuições construtivistas, das práticas de letramento ou do contato significativo com textos. Uma abordagem pedagogicamente consistente pode reconhecer a criança como sujeito ativo, valorizar seus conhecimentos prévios e suas hipóteses e, simultaneamente, oferecer ensino explícito, sistemático e progressivo das habilidades necessárias à aprendizagem da leitura (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CASTLES; RASTLE; NATION, 2018).

Nesse contexto, a alfabetização baseada em evidências pressupõe superar falsas dicotomias. O desafio contemporâneo não consiste simplesmente em escolher entre construtivismo e método fônico, mas em compreender quais conhecimentos são necessários para que a criança aprenda a ler e quais práticas pedagógicas apresentam melhores evidências de eficácia. As pesquisas desenvolvidas no campo das Ciências Cognitivas e da Neurociência da leitura demonstram que a aprendizagem da leitura envolve processos específicos e requer a integração entre diferentes habilidades, incluindo a consciência fonológica, o conhecimento das relações entre grafemas e fonemas, a decodificação, a fluência e a compreensão leitora (DEHAENE, 2012; CASTLES; RASTLE; NATION, 2018).

O que não pode existir é a ausência total de ensino. Conhecer profundamente as diferentes linhas de alfabetização é essencial. Primeiro, para separar o que está ultrapassado do que funciona. Segundo, para escolher as práticas mais eficientes para cada aluno e cada ocasião. Guimarães, Camargo e Silva (2015) vêm corroborar o pensamento acima, quando relatam que:

> Neste contexto, vale ressaltar a importância da formação continuada dos professores alfabetizadores para que se apropriem das novas discussões referentes à aquisição da língua oral e escrita. Muitos desconhecem as inovações na área da alfabetização e insistem em utilizar velhas práticas de decodificação e memorização, desprovidas de significado para as crianças (GUIMARÃES; CAMARGO; SILVA, 2015, p.15).

Com base nisso, pode-se concluir que um professor, atualizado e consciente do seu papel e de sua prática, é essencial nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, pois a sua prática pedagógica está intimamente ligada ao seu conhecimento e à sua formação.

A contribuição das pesquisas atuais aponta, portanto, para a necessidade de um ensino intencional, sistemático e explícito das habilidades fundamentais da leitura, articulado a experiências de leitura, escrita, oralidade, literatura e participação em práticas sociais de linguagem (CASTLES; RASTLE; NATION, 2018; NATIONAL READING PANEL, 2000). Nessa perspectiva, o ensino das relações entre fonemas e grafemas não deve ser compreendido como uma prática isolada ou exclusivamente mecânica, mas como parte de um processo mais amplo de alfabetização e letramento (SOARES, 2004).

Soares (2004) ressalta que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis, uma vez que o domínio do sistema de escrita deve estar articulado à participação do estudante em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, uma alfabetização baseada em evidências deve combinar o ensino sistemático das habilidades fundamentais da leitura com oportunidades significativas de utilização da linguagem escrita em diferentes contextos sociais (SOARES, 2004; CASTLES; RASTLE; NATION, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidencia que a alfabetização permanece como um dos principais desafios da educação brasileira, especialmente diante das dificuldades apresentadas por parcela significativa dos estudantes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os resultados de avaliações educacionais nacionais e internacionais evidenciam que o acesso à escolarização não tem garantido, por si só, a aprendizagem adequada da leitura e da escrita.

Diante desses fatos, torna-se necessário analisar criticamente as concepções e práticas de alfabetização utilizadas nas escolas e buscar alternativas pedagógicas sustentadas por conhecimentos científicos acerca de como os estudantes aprendem a ler e escrever.

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que o construtivismo trouxe contribuições relevantes para a alfabetização, especialmente ao reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e ao demonstrar que os estudantes elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita. As contribuições de Ferreiro e Teberosky foram importantes para modificar a compreensão sobre o aprendiz e para superar concepções que reduziam a criança a uma posição exclusivamente passiva diante do processo de aprendizagem. Também se reconhece a importância da inserção dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita, conforme discutido por Soares, especialmente na perspectiva de articulação entre alfabetização e letramento.

Entretanto, defende-se que reconhecer a criança como sujeito ativo não

é suficiente para garantir a alfabetização. A análise das evidências produzidas pelas pesquisas contemporâneas em Psicologia Cognitiva, Linguística, Ciências Cognitivas e Neurociência da leitura permite sustentar que a aprendizagem da leitura exige o desenvolvimento de habilidades específicas e que essas habilidades necessitam de ensino intencional, explícito, sistemático e progressivo.

Sugere-se a adoção de práticas de alfabetização baseadas em evidências científicas, com destaque para o ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas, o desenvolvimento da consciência fonológica, a decodificação e a fluência leitora. O método fônico, compreendido como uma abordagem de ensino e não como uma concepção geral de aprendizagem, apresenta especial relevância nesse contexto por possibilitar que o estudante compreenda de maneira explícita o princípio alfabético e estabeleça relações entre os sons da fala e suas representações gráficas.

. Acredita-se em uma concepção de alfabetização em que o estudante participe ativamente do processo, formule hipóteses, interaja com diferentes textos e desenvolva práticas de leitura e escrita significativas, mas que, simultaneamente, receba do professor instrução explícita e sistemática sobre os conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura.

Compreende-se que a defesa do ensino fônico não significa desconsiderar as contribuições do construtivismo. Ao contrário, este estudo reconhece a importância das pesquisas construtivistas para a compreensão das hipóteses e dos processos de construção do conhecimento sobre a escrita. Contudo, defende-se que essas contribuições precisam ser analisadas à luz das evidências científicas acumuladas posteriormente, especialmente aquelas produzidas pelas ciências cognitivas e pela neurociência da leitura. Os avanços científicos permitiram compreender de maneira mais aprofundada os processos cognitivos envolvidos na leitura e reforçaram a importância do ensino explícito e sistemático das habilidades fundamentais.

Se o professor alfabetizador tiver uma concepção teórica sólida e bem definida, ele utilizará uma metodologia eficaz, que auxiliará e estará intimamente ligada a sua prática pedagógica. Se não houver mudanças teóricas, sua prática permanecerá a mesma, isto é, estável, e não provocará avanços.

Por fim, considera-se que a melhoria dos resultados da alfabetização

brasileira depende não apenas da escolha de uma determinada abordagem, mas da formação de professores capazes de compreender as diferentes perspectivas teóricas, analisar criticamente as evidências científicas e selecionar práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019.

CASTLES, Anne; RASTLE, Kathleen; NATION, Kate. **Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert.** Psychological Science in the Public Interest, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018. DOI: 10.1177/1529100618772271.

DEHAENE, Stanislas**. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, Linnea C.; NUNES, Simone R.; STAHL, Steven A.; WILLOWS, Dale M. **Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis.** Review of Educational Research, v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001. DOI: https://doi.org/10.3102/00346543071003393.

EHRI, Linnea C. **The science of learning to read words: a case for systematic phonics instruction.** Reading Research Quarterly, v. 55, supl. 1, p. S45-S60, 2020. DOI: https://doi.org/10.1002/rrq.334.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes; CAMARGO, Kênia Guimarães Furquim; SILVA, Maria Aparecida Alves**. Percursos históricos da alfabetização e do letramento.** IN: Encontro de História da Educação da Região Centro-Oeste, 3., 2015, Catalão – GO, p. 493-511. <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/percursos-histc3b3ricos-da alfabetizac3a7c3a3o-e-do-letramento1.pdf>. Acesso em: 25 de ago. de 2026.

LIMA, E. M. S. et al. **O uso do método fônico no processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental**, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61786. Acesso em: 25 ago. 2026.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.** Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NEVES, Miranilde Oliveira. **Compreensão do Método Fônico no Processo de Alfabetização: Um Olhar Para a Prática Pedagógica.** Revista Campo da História, 2022.

SARGIANI, Renan de Almeida. **Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições da ciência cognitiva da leitura.** 2016.

SARGIANI, Renan. **Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui para a prática e políticas educacionais de literacia.** In: SARGIANI, Renan. Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz.** Revista Psicopedagogia, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. ***Alfabetização: a questão dos métodos.*** São Paulo: Contexto, 2016.

INCLUSÃO E PERTENCIMENTO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES AUTISTAS DURANTE A SEMANA DE CONSCIENTIZAÇÃO DO AUTISMO

Raquel Basso Aquino Ziesmann[1]

RESUMO

O presente relato de experiência apresenta práticas pedagógicas desenvolvidas durante a Semana de Conscientização do Autismo em uma escola de Ensino Fundamental, com o objetivo de promover inclusão, pertencimento e sensibilização acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA). As atividades foram realizadas com as turmas de 1º ao 5º ano, e envolveram momentos de conversa, contação da história “Meu Amigo Vinícius”, produção de cartas, distribuição de materiais informativos e entrega das cartinhas elaboradas pelos colegas para os estudantes autistas. A proposta possibilitou reflexões sobre [2]respeito às diferenças, participação coletiva e fortalecimento das interações entre pares. Observou-se envolvimento dos estudantes, participação ativa nas atividades e manifestações positivas dos estudantes que receberam as cartas, evidenciando contribuições para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e das práticas inclusivas no contexto escolar.

Palavras-chave: inclusão; autismo; pertencimento; interação; práticas inclusivas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe não apenas o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas também condições que favoreçam a aprendizagem, a participação, a interação social e o pertencimento. Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental na construção de ambientes acolhedores, que valorizem as diferenças e promovam relações de respeito entre os estudantes.

Conforme a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pessoas autistas possuem direito à educação e à participação social. Entretanto, a matrícula escolar, por si só, não garante a efetiva inclusão, sendo necessário desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a convivência, a interação entre pares e o fortalecimento dos vínculos sociais.

1 Professora de Educação Especial no Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE e na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Érico Veríssimo, Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa. E-mail raquel.aquino@educacaosr.com.br

Diante disso, este relato apresenta atividades pedagógicas desenvolvidas durante a Semana de Conscientização do Autismo, entre 30 de março e 3 de abril de 2026, com ações estendidas até 7 de abril, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Por meio de rodas de conversa, contação de história, confecção de cartas e trocas entre estudantes, buscou-se promover a sensibilização sobre o autismo e favorecer experiências de inclusão e pertencimento escolar.

OBJETIVO GERAL

Relatar experiências pedagógicas desenvolvidas durante a Semana de Conscientização do Autismo em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando promover inclusão, pertencimento escolar e fortalecimento das interações sociais entre estudantes autistas e seus pares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Descrever as atividades pedagógicas desenvolvidas durante a Semana de Conscientização do Autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Identificar como as ações de sensibilização e interação entre pares contribuíram para a promoção da inclusão escolar.

Discutir a importância de estratégias pedagógicas inclusivas na construção de ambientes escolares mais acolhedores e participativos.

PRÁTICAS INCLUSIVAS E PERTENCIMENTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA SEMANA DE CONSCIENTIZAÇÃO DO AUTISMO

A experiência relatada foi desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental, nas turmas de anos iniciais, do 1º ao 5º ano. As ações ocorreram durante a Semana de Conscientização do Autismo, realizada entre os dias 30 de março e 03 de abril de 2026, com culminância em 07 de abril do mesmo ano, organizada em alusão ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo, buscando promover reflexões acerca do respeito às diferenças, inclusão escolar e fortalecimento das relações entre estudantes.

A proposta foi planejada considerando a importância de oportunizar momentos de diálogo e sensibilização sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), favorecendo a construção de um ambiente escolar acolhedor e participativo. Participaram das atividades estudantes das turmas envolvidas, professores regentes e estudantes autistas matriculados na instituição.

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvido a partir das vivências pedagógicas realizadas no contexto escolar. O relato de experiência possibilita compartilhar práticas, reflexões e aprendizagens construídas no cotidiano profissional, permitindo compreender processos educativos vivenciados em contextos específicos.

As ações foram organizadas em diferentes etapas, contemplando momentos de sensibilização, discussão coletiva, produção de materiais e atividades de interação entre pares. Os registros pedagógicos realizados durante as atividades serviram como base para análise das experiências desenvolvidas e das percepções observadas ao longo do processo.

As atividades iniciaram por meio de rodas de conversa realizadas com estudantes dos anos iniciais, oportunizando que expressassem conhecimentos prévios, dúvidas e percepções sobre o autismo.

Posteriormente, utilizou-se a contação da história *Meu Amigo Vinícius*, recurso pedagógico escolhido por abordar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir da perspectiva da convivência escolar e das relações entre colegas. A obra apresenta, por meio de desenhos e frases construídas em linguagem acessível às crianças, experiências de amizade, acolhimento, inclusão e diversidade vivenciadas no contexto escolar, favorecendo reflexões relacionadas ao respeito às diferenças e à convivência entre pares. A utilização desse recurso em sala de aula buscou aproximar os estudantes da temática de maneira lúdica e significativa, oportunizando momentos de diálogo, sensibilização e construção coletiva de conhecimentos acerca do autismo.

Após os momentos de diálogo, os estudantes confeccionaram cartas com escritas e desenhos alusivos ao tema. Também foi distribuído material informativo, posteriormente colado no caderno, visando ampliar conhecimentos sobre o autismo e reforçar os conteúdos discutidos.

Como culminância das ações, dois estudantes autistas matriculados nos

anos iniciais, nas turmas de 4° e 5° ano, receberam cartas confeccionadas pelos colegas das diferentes turmas participantes. A atividade buscou promover aproximação entre pares, fortalecer vínculos e oportunizar experiências positivas relacionadas ao pertencimento escolar.

Durante o desenvolvimento das atividades observou-se participação ativa dos estudantes, especialmente nos momentos de diálogo e construção coletiva dos materiais. As rodas de conversa possibilitaram identificar conhecimentos prévios, dúvidas e percepções relacionadas ao autismo, permitindo ampliar discussões sobre respeito, convivência e diversidade.

A entrega das cartas representou um momento significativo dentro da proposta desenvolvida. Observou-se entusiasmo e satisfação dos estudantes autistas ao receberem as mensagens produzidas pelos colegas, demonstrando interesse em compartilhar o material recebido com professores e demais estudantes. Esses aspectos sugerem contribuições para o fortalecimento dos vínculos sociais e para ampliação do sentimento de pertencimento escolar.

Entretanto, também foram identificados desafios. Em uma das situações observadas, um estudante continuou apresentando comentários negativos relacionados a alguns colegas, evidenciando que processos inclusivos demandam continuidade, mediação pedagógica e intervenções permanentes. Tal aspecto reforça que ações pontuais produzem impactos importantes, porém necessitam estar articuladas a práticas inclusivas contínuas.

A experiência possibilitou reflexões acerca do papel da escola na promoção de espaços acolhedores e da importância de estratégias simples, porém intencionais, para favorecer a interação social, a sensibilização coletiva e a participação dos estudantes. Além disso, evidenciou que ações colaborativas podem contribuir para a construção de culturas escolares mais inclusivas e participativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência possibilitou refletir sobre as contribuições de práticas pedagógicas desenvolvidas durante a Semana de Conscientização do Autismo para promoção da inclusão, do pertencimento escolar e das interações sociais entre estudantes dos anos iniciais do Ensino

Fundamental.

As atividades realizadas, envolvendo momentos de diálogo, contação de histórias, produção de cartinhas, utilização de materiais informativos e trocas simbólicas entre colegas, demonstraram potencial para ampliar conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e favorecer experiências de convivência mais acolhedoras no ambiente escolar.

Observou-se que ações simples, quando planejadas intencionalmente, podem contribuir para fortalecer vínculos entre pares, estimular reflexões sobre respeito às diferenças e oportunizar maior participação dos estudantes nas vivências escolares.

A entrega das cartinhas, em especial, mostrou-se significativa por possibilitar manifestações de afeto, reconhecimento e valorização entre colegas. Entretanto, também se evidenciou que processos inclusivos exigem continuidade, mediação pedagógica constante e ações permanentes, considerando que mudanças relacionadas às interações sociais e à construção de uma cultura inclusiva acontecem gradualmente.

Por fim, considera-se que experiências como esta podem contribuir para ampliar discussões sobre inclusão escolar e incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam participação, acolhimento e pertencimento, fortalecendo o papel da escola como espaço de convivência, diversidade e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: **informação e documentação: artigo em publicação periódica técnica e/ou científica.** Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: **informação e documentação: referências.** Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: **informação e documentação: citações em documentos.** Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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

SILVEIRA, Diniz da Cunha. ***Meu amigo Vinícius*.** Dourados: Editora UEMS, 2022. Disponível em: https://livros.uems.br/Editora/catalog/view/50/34/162. Acesso em: 07 jun. 2026

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Capítulo 10: Descentralização, poderes e desigualdade. São Paulo: Boitempo, 2019.

Marciane de Campos Franck [1]

A centralidade da obra "*A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público"*, (2019), de Christian Laval, reside na análise crítica da inserção da racionalidade neoliberal no campo educacional, que subordina a escola à lógica do mercado, da eficiência e da competitividade. O autor problematiza a transformação da educação em mercadoria e defende a autonomia da escola pública como espaço de formação intelectual, social e emancipatória.

A análise desenvolvida por Christian Laval, no capítulo *Descentralização, poderes e desigualdade*, apresenta uma consistente reflexão sobre a forma como o neoliberalismo passou a reorganizar o sistema educacional francês a partir das últimas décadas do século XX. O autor demonstra que as reformas educacionais implementadas na França não constituíram apenas mudanças administrativas ou pedagógicas, mas fizeram parte de um amplo projeto político e econômico orientado pelos princípios do mercado.

Segundo Laval, uma das principais estratégias utilizadas para consolidar essa nova racionalidade foi a descentralização administrativa. O autor evidencia que essa descentralização ocorreu de forma contraditória. Enquanto as unidades escolares passaram a assumir maiores responsabilidades financeiras, administrativas e pedagógicas, o Estado manteve sob seu controle os currículos, as avaliações externas, os objetivos educacionais e os mecanismos de controle do desempenho institucional.

Outro aspecto central destacado por Laval refere-se à substituição da lógica do direito à educação pela lógica da eficiência gerencial. Nesse novo modelo, o sucesso das instituições escolares passa a ser medido por indicadores quantitativos de desempenho, resultados em avaliações

[1] Mestre em Educação nas Ciência pela Unijuí. E-mail: marcianefranck@gmail.com

padronizadas e capacidade de responder às demandas econômicas do mercado.

A crítica de Laval torna-se ainda mais contundente ao analisar os efeitos dessa reorganização sobre a igualdade educacional. A descentralização favorece o surgimento de profundas diferenças entre as instituições, uma vez que as condições de financiamento passam a depender das características econômicas e sociais de cada território. Escolas localizadas em regiões mais favorecidas conseguem estabelecer maior número de parcerias, captar recursos adicionais e oferecer melhores condições de ensino.

Em contrapartida, instituições situadas em áreas socialmente vulneráveis enfrentam maiores dificuldades para manter infraestrutura adequada e desenvolver projetos pedagógicos consistentes. Assim, a promessa de democratização transforma-se em um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais já existentes.

Nessa lógica, estudantes passam a ser tratados como clientes, professores como gestores de desempenho e a educação como um serviço ofertado em um ambiente competitivo. Essa transformação altera significativamente a finalidade da escola, deslocando seu compromisso com a formação cidadã para uma preparação voltada prioritariamente às necessidades do mercado de trabalho.

A crescente valorização dos indicadores de desempenho, o fortalecimento das avaliações em larga escala, a responsabilização das redes e das escolas pelos resultados obtidos e a ampliação das parcerias entre os setores público e privado, evidenciam a difusão internacional dessa racionalidade neoliberal. Sua obra constitui, portanto, uma importante referência para pesquisadores e educadores interessados em compreender os impactos das políticas neoliberais sobre a escola pública e reforça a necessidade de defender uma educação fundamentada nos princípios da igualdade, da justiça social e da democratização efetiva do acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIA

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTE NA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Clarice Teresa da Silva Tomaz[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo debater sobre a formação continuada para professores na perspectiva de uma educação antirracista. Expondo as dificuldades de se aplicar a lei 10639/03 em virtude da falta de preparo teórico e pedagógico sobre as temáticas afro-brasileira e africana, para realizar um trabalho eficaz consistente. Destacando a formação eurocêntrica padronizada que é adotada pelas instituições formadoras nos diferentes níveis e modalidades de ensino, já que historicamente o Brasil optou por valorizar a cultura eurocêntrica e inviabilizar a importância e as múltiplas contribuições da população negra do nosso país. Busca também, pensar em alternativas possíveis para que tanto as universidades quanto as escolas regulares possam assumir com comprometimento suas responsabilidades sobre a formação continuada do educador. Outro aspecto importante presente no artigo é a compreensão de que não estamos isentos de nossas responsabilidades, pois entender que a branquitude é um lugar de privilégio, mesmo que de maneira involuntária é imprescindível, em um país onde diariamente vemos situações de preconceito racial, injúrias, intolerância religiosa, onde a escola é coagida quando trabalha temáticas culturais míticas da cultura afro, ressalva-se a importância de estarmos munidos de conhecimento teórico e legal, assim como, despidos de achismos e preconceitos.

Palavras-chave: professor; educação antirracista; universidade; formação continuada; escola.

INTRODUÇÃO

A formação Continuada para professores sobre a temática da história e cultura afro-brasileira e africana além de garantida pela Lei 10639/03, é de suma importância para a construção de uma educação antirracista. Para que isto possa ocorrer é necessário termos bons profissionais que possam contemplar os diferentes saberes da temática.

E nesta reflexão da formação continuada docente para uma educação antirracista há uma pergunta fundamental: Quem forma o formador? De qual corrente pedagógica, sociológica, filosófica ele vem? Em qual riacho das ideias ele se banha?

A lei 10639/03 dispõe sobre a obrigatoriedade das instituições públicas e privadas de trabalhar a cultura afro-brasileira e africana. Já no primeiro parágrafo discorre que o currículo escolar deverá incluir as lutas dos povos negros no

[1] Especialista em História e Cultura Indígena e Afro -brasileira.E-mail: claricetomaz@yahoo.com.br

Brasil, a cultura negra e a formação da sociedade brasileira, suas contribuições nas diferentes esferas sociais.

Posterior a lei 10639/03 foi construído o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define dentro de seus conjuntos de aprendizagens essenciais muitos conteúdos relacionados a temática afro-brasileira, cultura, patrimônio cultural, modos de viver, festejos, mitos entre outros temas, corroborando com a Lei 10639/03 e a 11645/08. As Diretrizes trazem o embasamento sobre os conteúdos programáticos dispostos na lei 10639/03 e seus aprofundamentos. É dever das mantenedoras ofertá-las, das instituições criarem momentos para construção de diálogo entre os docentes, conhecer práticas já existentes nas escolas, traçar metas e conhecer as dificuldades enfrentadas por docentes e escolas, nota-se que ainda é um desafio desenvolver um trabalho realmente comprometido, tanto a nível de instituições como nas escolas.

A partir de um olhar mais atento para dentro dos calendários escolares percebe-se a pontualidade dos temas, em muitas vezes apenas poucos registros para enviar as secretarias. O que vem se justificar pelo inchaço de ações de diferentes origens que são destinadas às escolas, a grande quantidade de projetos e avalições externas que requerem tempo e energia do docente, a busca de alcançar índices determinados. Dentro de todas estas atribulações, temáticas como diversidade, inclusão, preconceito, apenas são trabalhadas em datas fixadas como dia da consciência negra, mês dos povos indígenas, dia do autismo, combate ao bullying e quando se conseguem trabalhar.

Ainda referente as leis que fundamentam o trabalho sobre cultura afro-brasileira é importante também referenciar a Lei 11.645/08 delibera as questões indígenas e traz como necessário o estudo dos povos negros, de suas histórias e participação no desenvolvimento do país.

Tais avanços legais oriundos das lutas do movimento negro, da população negra, dos povos indígenas e de boa parte da sociedade branca brasileira encontra uma barreira crucial quando adentra os espaços escolares, que é a falta de formação continuada dos profissionais da educação para trabalhar os conteúdos necessários referentes a população negra, sua história, suas culturas. O

objetivo deste artigo é contribuir para a reflexão e esclarecimentos do quão importante é a formação docente para a construção de uma educação antirracista.

DESENVOLVIMENTO

A população negra brasileira advém de uma altivez invejável, pois um povo marcado por uma história de 300 anos de escravização, jamais se deixou vencer ou desaminar. Ainda hoje metaforicamente “negros matam um leão por dia”, colhendo as mazelas do racismo estrutural, do racismo institucional, do racismo científico. O 13 de maio para a população negra foi, como diz o poeta gaúcho Oliveira Silveira: “Treze de maio traição, liberdade sem asas, fome sem pão. Liberdade de asas quebradas. Como estes versos”. (SILVEIRA, 1981, p. 23)

A 10639/03 é aliada para uma mudança social, pois sua aplicabilidade é direcionada à educação tanto no sentido do educando quanto na função do educador e dos gestores. Não raro, encontram fortes embates por ignorância, desinformação, preconceito, pois a sociedade brasileira teve nos seus pilares educativos e formadores a demonização de tudo que vem da população negra.

Quem forma o educador? Qual é a perspectiva de África e de educação antirracista dentro das universidades? Como o educador pode atender a demanda da temática antirracista sendo que em muitos trazem consigo traços de um racismo velado? Qual postura a gestão educacional deve ter perante a construção de uma educação antirracista?

Não obstante perceber que somos um produto de uma sociedade e de um tempo histórico, consequentemente carregamos as mazelas, valores, preconceitos e conceitos consolidados, forjados por uma ideologia racista exponenciada durante séculos em nosso país. Somente quando a reflexão sobre o meu “Eu” for verdadeira é que faremos a verdadeira mudança. No livro Pequeno Manual Antirracista diz, “Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas, não se trata de se sentir culpado por ser branco, a questão é se responsabilizar”. (Ribeiro Djamila,2019, pg13).

Nesse contexto a escola está inserida, mediando conflitos cada vez mais frequentes e buscando ser um instrumento de mudança positiva, através de ações referentes às questões de respeito à diversidade e inclusão. A legislação é clara quando discorre da maneira como estas formações deveriam ocorrer,

propiciando um trabalho interdisciplinar e no decorrer do ano letivo, mas, muito do que percebemos da realidade cotidiana é que tais temas acabam tornando-se um ato pontual em datas específicas como no mês dos povos indígenas, ou no mês da consciência negra. Mesmo assim, já é um avanço que a Lei veio assegurar, pois muitas instituições as realizam apenas porque há cobranças do ministério público.

Em um país que por séculos optou em apagar a história de sua população negra, é preferível que mesmo de maneira pontual, em datas específicas o educador possa participar da construção desta sociedade almejada, onde o preconceito racial não seja determinante para o acesso aos espaços mais nobres em todos os âmbitos sociais. De acordo com a professora e filósofa PINHEIRO, 2023, p. 25"[...] todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadoras e precisam ser formadas [...]".

Pois o combate ao racismo deve ser um trabalho coletivo.

A Formação continuada para os professores na perspectiva de uma educação antirracista é fundamental para que se rompa paradigmas estabelecidos pelo racismo estrutural. O educador não é uma ilha, ele enquanto sujeito educando passou pela construção de uma educação voltada para valorização eurocêntrica, nas universidades pouco ou quase nada do que advém da África é referida, estudada e pesquisada. As contribuições negras não passaram pelas linhas de seus cadernos e livros, conceitos, pensadores, filósofos, cientistas apagados na história mundial. Em contrapartida, a exaltação da arte grega, dos grandes imperadores romanos, da filosofia, da tecnologia europeia, aguçando o desejo de fazer parte do pacto da branquitude. De acordo com a autora Cida Bento,2022,p18 "O pacto narcísico da branquitude é um pacto de cumplicidade não verbalizado entre brancos para manter privilégios, ocupando posições de poder e silenciando sobre o racismo estrutural."

Este pacto se manifesta sutilmente nas relações onde elegemos aqueles que podem ou não ser admirados, alcançar um lugar de destaque, ser visto com expectativa de sucesso. Na sala de aula quando o educador pré julga a capacidade do educando por sua etnia, suas características físicas. Um exemplo frequente é a frase: “Tão bonita, nem parece ter dificuldade de aprendizagem”. “ Mora na vila, lá só tem marginal”. Afirmações impregnadas de preconceitos. O

pacto da branquitude é este acordo implícito e até inconsciente, não verbalizado que mesmo assim, garante privilégios, mantém a hegemonia no poder.

A formação continuada do docente para prática educacional antirracista deve antes de tudo despertar no educador este pacto velado, através de questionamentos, reflexões, experiências sociais que comprovam a teoria de Cida Bento, onde lemos as pessoas de maneira eurocêntrica, pois o cérebro está condicionado aos modelos impostos pelo racismo estrutural onde a população negra está sempre ligada a inferioridades, subalternidade, periculosidade, marginalidade. Entender que para romper estes grilhões mentais e fazer um trabalho eficaz com excelência é preciso ver-se, questionar-se, libertar-se. Compreender que a temática africana e afro-brasileira é um dever estabelecido por lei, e independente de achismos, simpatias ou antipatias de gestores e docentes, o trabalho deve ser feito. De acordo com o professor Almeida (2018, p.23)

> “O racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida”.

A visão eurocêntrica de mundo que fundamentou educação brasileira foi uma política de Estado, onde buscava-se o branqueamento da nação brasileira, que serviu de suporte e alicerce para formação acadêmica dos profissionais de educação, assim como, a função histórica dos livros didáticos que mascarou, escondeu as verdades sobre os negros vindos da África, a participação da população negra escravizada por mais de 300 anos, no desenvolvimento econômico, cultural, religioso e posterior no pós abolição o abandono da população negra a sua própria sorte. A formação acadêmica universitária nem pincela sobre as tecnologias trazidas da África, heróis negros brasileiros como João Candito, o almirante negro. Mesmo nos dias atuais há quase que total falta de representatividade social dos afro-brasileiros nos espaços e instâncias mais reconhecidas e valorizadas, nas esferas de poder, nas elites intelectuais, nas lideranças políticas entre muitos outros aspectos de êxito social. A e professora filósofa Pinheiro,2023, p.20, "Por isso a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta."

As universidades dentro de seus parâmetros eurocêntricos, ofertam aos seus universitários fontes de conhecimento autores, filósofos, cientistas, pensadores europeus, os quais tinham como premissa o racismo científico ou a apatia

sobre questões sociorraciais, como:” Arthur de Gobineau (1816–1882): Escritor francês considerado o "pai" do racismo moderno. Em sua obra *Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas* (1853), defendia a superioridade da raça ariana e alertava que a miscigenação levaria à degeneração das civilizações”. David Hume afirma em seu livro:

> "Suspeito que os negros e, em geral, todas as outras espécies de homens (pois há quatro ou cinco espécies diferentes) sejam naturalmente inferiores aos brancos. Quase nunca houve uma nação civilizada de outra tez que não a branca, nem mesmo qualquer indivíduo eminente nas ações ou na especulação. Não há manufaturas engajadas entre eles, não há artes, não há ciências." (HUME, 2002, p. 248).

Os currículos das universidades extirparam os saberes que foram herdados da África, acabam por serem escondidos, apagados ou usurpados. Houve historicamente uma negação da África como berço da humanidade e do desenvolvimento humano. De modo que para muitos professores o bom, o sábio e o belo são oriundos de todo e quaisquer povos desde que não seja da África, pois desta apenas se destacaram a escravização, em um sistema compulsório nos moldes industriais de consumir almas dentro dos tumbeiros e no novo mundo.

Abordar a necessidade de reformular o currículo tradicional eurocêntrico das universidades, principalmente nos cursos de licenciatura, para introduzir intelectuais, cientistas e artistas negros, permitindo que futuros professores, construam uma base inicial deixando-os aptos para trabalhar uma educação antirracista onde educandos afro-brasileiros desenvolvam sua autoimagem de maneira positiva e perspectivas de futuro.

A partir desta realidade na qual se consolidou décadas e décadas de escolarização o que nos faz entender que ver o professor como sujeito/ indivíduo que reproduz os códigos válidos em determinada época, tempo, espaço histórico social. Por isso a lei 10639/03, assim como, determina que a história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos sejam estudados, também nos dá amparo legal para que a escola tenha autonomia, proteção para gestores e professores que por circunstâncias possam vir a sofrer retaliações, a serem questionados negativamente, denunciados às secretarias ou mesmo expostos nas redes sociais por apresentarem a temática afro-brasileira.

A formação docente é o instrumento que fortalecerá o trabalho dentro da escola. Urge a necessidade de amparar este docente que acordou para seu papel social em um país de maioria populacional afrodescendente. Até mesmo

porque, ainda se vê na nossa sociedade, tentativas de calar o educador, de demonizar suas práticas na aplicabilidade da temática afro-brasileira.

A garantia de efetivação das formações sobre a temática africana e afro-brasileira também é de responsabilidade do educador, pois os mesmos devem solicitar a sua direção escolar e a mesma repassar a demanda para sua chefia superior que seriam as secretarias de educação, caso as mesmas não estejam sendo ofertadas. Já se passaram mais de 20 anos da promulgação da lei 10639/03 e a temática afro ainda é um desafio dentro do ambiente escolar, para professores, alunos e gestores. Assim, na medida em que os professores forem se familiarizando com o tema, mais seguros eles se sentirão para trabalhar os conteúdos.

É normal que haja um estranhamento, até por falta de contato, de costume, mas na medida que aprofundamos o conhecimento, entendemos toda as questões históricas, as consequências do racismo, o racismo estrutural e institucional, as negações de direitos que o povo negro passou em todo processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, educação, saúde, até mesmo a vida. O líder Sul Africano Nelson Mandela 1994.p.544 diz "Ser livre não é apenas tirar as correntes de alguém, mas viver de forma que respeite e melhore a liberdade dos outros."

A falta de conhecimento e informação fazem com que docentes e gestões cometam equívocos, guiados pela desinformação e alguns pelo preconceito. Nos últimos anos vários autores negros e suas obras passaram por escárnio público, infelizmente ao ponto de Secretarias mandar retirar títulos que falam sobre o tema.

Implicações como estas demonstram a intolerância e o preconceito, além da desinformação das famílias. Gestores com práticas de educação antirracista estariam preparados para se amparar na Lei 10639/03 e sustentar sua posição referente ao uso pedagógico dos livros, suas fundamentações e a importância da representatividade de autores negros em nossas salas de aula.

Um gestor com uma base consistente em educação antirracista, de maneira teórica, embasada na legislação, não será acuado por achismos, opiniões vagas de pessoas que não conhecem o trabalho da escola, a construção do seu PPP, a BNCC, a lei 10639/03, este gestor amparado do conhecimento poderá realizar diferentes projetos, trabalhos voltados a temática como um todo.

É importante também citar a escritora professora Pinheiro, 2023, p.56 onde ela diz que "Por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer. E é disso que todo/a educador/a branco/a precisa se conscientizar, no mínimo."

A formação continuada do docente sobre os conteúdos referentes a Cultura afro-brasileira e Africana, assim como, sua contribuição no desenvolvimento da nação brasileira é imperiosa para o êxito de uma educação antirracista, o conhecimento é capaz de desmistificar todos os saberes trazidos por estas etnias para o Brasil. Entender que os africanos escravizados possuíam uma sociedade organizada e que desempenhavam ofícios, saberes, técnicas e tecnologias, ciência, dinâmicas de trabalho os quais os careciam as sociedades do Novo Mundo, as Américas. Hoje é comprovado os inúmeros saberes desses povos escravizados que eram escolhidos de acordo com a necessidade da sociedade rural brasileira no início da colonização do Brasil. Assim constata-se que os negros africanos não eram mão de obra ignorante, animalizados, selvagens como diziam as campanhas escravagistas do século XVI até XIX e posteriormente os livros didáticos.

Percebe-se que os professores se sentem inseguros ao trabalhar os conteúdos e que há uma dificuldade de construir seus planos ou sequência didática de maneira interdisciplinar. Outro aspecto de suma importância é a falta de leitura de livros e autores que possam esclarecer conceitos como educação antirracista, privilégio branco, lugar de fala, racismo estrutural, racismo recreativo, epistemicídio negro, entre outros conceitos fundamentais.

Para que tais práticas tenham êxito é necessário uma formação continuada, onde todos os professores da escola, assim como as direções e suas equipes, possam apropriar-se destes momentos e se comprometerem em ser agentes socializantes dos conhecimentos, pois devido a Lei e a falta de profissionais formadores que se envolvam com o assunto as formações além de escassas também são pontuais, assim como, o trabalho docente em sala de aula acaba sendo realizado no mês de novembro que é o Mês da Consciência Negra, em específico 20 de novembro dia da Consciência Negra, data também estabelecida pela Lei 10639/03, data em que Zumbi dos Palmares foi morto por Joaquim Jorge Velho sob ordens do governo imperial.

Ao ofertar formações esporádicas os conteúdos se perdem no cotidiano agitado da escola, enquanto a formação continuada se reforça a cada encontro, já que pode ser dado um feedback do que está sendo feito, com as dinâmicas e aprendizagens adquiridas. Em grandes grupos muitas vezes os educadores não alcançam a compreensão, pois, lugares muito amplos, com muito público facilitam a dispersão para ouvir alguém falar sobre preconceito racial e a situação do negro no Brasil.

O axé da Cultura Afro é feito em roda, olho no olho. A formação para a prática de uma educação antirracista despertará ao educador uma escuta atenta e ativa, deixando-o apto a interferir em situações cotidianas de racismo que ocorrem frequentemente entre os educandos na escola. Muitas vezes os educadores banalizam situações por não saberem exatamente como proceder. Quando nos deparamos com situações assim na escola, o educador deve ser firme, conciso, não amenizar, expor a gravidade do ato racista e aproveitar para reforçar os conteúdos que trazem a população negra com o seu protagonismo e relevância.

Outros professores veem o 20 de novembro como mais uma data para roubar o tempo de passar seu conteúdo, alguns invisibilizam o racismo, consideram um conteúdo desnecessário, pois, na escola não há racismo, ou não há alunos negros em nossa escola, as crianças pequenas da educação infantil não sabem o que é, até mesmo: Quando se fala sobre isso apenas reforça o racismo ou vitimiza os negros, então é mais fácil trabalhar o meu conteúdo, na minha sala de aula, aqui não se fala sobre isso! Compondo a grande massa de branquitude acrítica.

CONCLUSÃO

Dentro das múltiplas realidades da escola, ofertar formações bem elaboradas, com palestrantes comprometidos, que venham contribuir para o despertar desta branquitude acrítica pode ser uma ferramenta poderosa para tornar realidade a existência da escola como espaço de inclusão, de educação antirracista, de empoderamento e pertencimento das crianças e jovens negras. Como diz o líder Sul Africano Mandela, 1994,p.542 "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele... Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar."

Para que o processo de formação continuada seja realmente real e eficiente as redes educacionais nas três instâncias institucionais, municipal, estadual e federal devem ter comprometimento real. É necessário e imperioso que Secretarias de Educação, Coordenadorias de Educação, Universidades e Institutos Federais cumpram o seu dever legal com afinco, se comprometendo na elaboração de equipes dentro das instituições que possam assessorar professores e alunos, tanto com recursos humanos que possam dar um suporte teórico, também recursos financeiros e materiais como bibliografias, livros, materiais que possam ser usados nas formações, assim como, o suporte monetário para contratar bons profissionais como palestrantes e oficineiros, mantendo diálogo para parcerias com a comunidade, o setor público e privado que possam viabilizar projetos e trabalhos.

Quem forma o formador? Para responder esta questão com excelência urge a necessidade de editais a nível superior, pós-graduação, mestrado, doutorado, que propiciem pesquisas, estudos, teses sobre história, conceitos, paradigmas sociais dentro do racismo estrutural no qual o Brasil se consolidou. Para incentivar, ampliar e fortalecer os docentes que queiram aprimorar seus conhecimentos sobre a história das populações negras no Brasil, a escravização, a África e suas riquezas, assim como, as múltiplas contribuições que estes povos escravizados deram para a formação do povo brasileiro.

É necessário programas que incentivem a nível de titulação acadêmica, como licenciaturas, pós-graduação, incentivo em pesquisas de mestrado e doutorado que priorizem desconstruir estigmas negativos sobre a população negra afrodescendente. Fomentar cursos de licenciatura, pós-graduação, mestrado e doutorado podem sim fazer brilhar o olho de professores que queiram melhorar seu currículo e consequentemente evoluir em sua prática docente.

O pensar a valorização do seu ancestral muitas vezes se resume a uma roda de capoeira e uma feijoada. Não que não seja importante, são elementos que vão além do gingar e do comer pois, trazem memória afetiva. Porém, é necessário abordar desde o assunto mais simples com embasamento, “o ato de fazer só por fazer, não é suficiente nem ético”. O fazer só para tirar foto é cruel, pois temos o compromisso de melhorar esta sociedade, de construir uma escola onde todas as pessoas sejam respeitadas, onde o indígena não tenha vergonha de ser indígena e o negro não tenha vergonha de ser negro.

Sem o auto reconhecimento pouco avançaremos. É preciso educar quem educa, educação antirracista para as universidades, para os mestrados, para os doutorados. Ler autores negros, pesquisar cientistas, pensadores, poetas, matemáticos, artistas e muito mais, é dar representatividade, tirar a mordaça das personalidades afro é fundamental acabar com o epistemicídio negro. Assim como afirma o líder Sul Africano Nelson Mandela, (2003) "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo."

Urge o momento da mudança através da formação continuada para professores.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Pólen Livros, 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 18 jun.2004.Disponível em: httpt://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 4, de 18 de dezembro de 2018.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 120, 19 dez. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União**,** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html. Acesso em: 15 jun. 2026.

HUME, David. Dos caracteres nacionais. *In*: HUME, David. **Ensaios morais, políticos e literários**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Topbooks, 2004.

MANDELA, Nelson. **Longa caminhada até a liberdade**. Tradução de Douglas Kim. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

MANDELA, Nelson. **Longo caminho para a liberdade**: a autobiografia de Nelson Mandela. Tradução de Netcideis Lanzetta. São Paulo: Companhia das

Letras, 2013.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
SILVEIRA, Oliveira. **Oliveira Silveira**: obra reunida. Organização de Ronald Augusto. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 2012.
SILVEIRA, Oliveira. **Poemas regionais**. Porto Alegre: Edição do Autor, 1981.

RADIOACTIVE! BULLYING IS TOXIC!

Rúbia Pereira[1]

Pablo Augusto Inácio Almeida[2]

Resumo

O presente artigo relata a experiência do projeto pedagógico interdisciplinar *"Radioactive! Bullying is Toxic!"*, desenvolvido no 9º ano A, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita, em Santa Rosa/RS, durante o primeiro trimestre de 2025, visando à apresentação na Feira do Conhecimento 2025. O projeto integrou Língua Inglesa, Arte e Geografia com o objetivo de compreender o fenômeno do *bullying* em suas dimensões sociais, culturais e territoriais, promovendo empatia, consciência crítica e ações preventivas. Foram realizadas atividades teóricas, artísticas e práticas, incluindo rodas de conversa, produção de cartazes, esquetes, vídeos e pesquisa de campo com alunos dos anos iniciais e finais. Os resultados evidenciaram a predominância do *bullying* verbal, diferentes formas de reação por parte dos alunos e a importância de estratégias educativas para prevenção. As frases produzidas pelos alunos, como "Você não está sozinho!" e "Está tudo bem não estar bem!", reforçam a cultura de empatia e acolhimento na escola. Conclui-se que o enfrentamento do *bullying* requer ações coletivas e interdisciplinares, envolvendo escola, família e sociedade.

Palavras-chave: *bullying*; *ciberbullying*; empatia; educação socioemocional; prevenção escolar.

INTRODUÇÃO

O projeto *"Radioactive! Bullying is Toxic!"* foi desenvolvido com base no Princípio 1 do TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*), que destaca a importância de conhecer os estudantes, considerando suas características individuais, contextos culturais, experiências sociais e necessidades de aprendizagem (SHORT et al., 2018).

O tema *bullying* escolar foi escolhido por sua relevância social e pelo impacto direto no ambiente de aprendizagem, alinhando-se ao princípio de conhecer os alunos de forma integral. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2019), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciam a presença de situações de violência e humilhação entre

[1] Especialista em Metodologias de Ensino de Língua Inglesa por Abordagens Linguísticas, Comunicação Oral, Método TESOL e Cultura Americana pela Kansas State University, Manhattan, Kansas, EUA. E-mail: rubiae10@hotmail.com.

[2] Assessoria Linguística: Revisão Textual e Ortográfica (Faculdade ITECNE).E-mail: pabloaugustoia@gmail.com

escolares, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas conscientes e preventivas (IBGE, 2021).

De acordo com Fante (2005), o *bullying* caracteriza-se por comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, marcados por relações de desequilíbrio de poder e capazes de provocar sofrimento e prejuízos à convivência escolar. O fenômeno pode manifestar-se de diferentes formas, incluindo agressões físicas, verbais, psicológicas e práticas realizadas no ambiente digital, configurando situações de *cyberbullying*.

O projeto articulou práticas de Língua Inglesa, Arte e Geografia, promovendo análise crítica, expressão artística e reflexão sobre o espaço escolar e digital. O objetivo foi desenvolver habilidades socioemocionais, empatia e estratégias de intervenção, tornando os alunos agentes de transformação do ambiente escolar.

A proposta interdisciplinar permitiu aos alunos refletir criticamente sobre o *bullying* e suas consequências. A Língua Inglesa foi utilizada para interpretação de músicas, vídeos e textos, promovendo empatia e repertório cultural; a Arte para expressão criativa e sensibilização estética; e a Geografia para análise dos contextos sociais e territoriais onde o *bullying* ocorre, incluindo o ambiente digital.

JUSTIFICATIVA

A abordagem interdisciplinar permite compreensão integral do *bullying*, considerando aspectos linguísticos, artísticos, territoriais e sociais. Em Língua Inglesa, os alunos interpretaram músicas e textos em inglês, praticando as habilidades de *reading, writing, speaking* e *listening,* além de produzir materiais de conscientização. Em Arte, desenvolveram expressão estética e criativa, por meio de cartazes, camisetas, vídeos e esquetes. Em Geografia, analisaram o *bullying* nos diferentes espaços escolares e digitais, refletindo sobre desigualdades e relações sociais (BNCC, 2018).

Essa interdisciplinaridade reforça a importância da formação integral do aluno, valorizando competências socioemocionais, empatia, convivência respeitosa e cidadania, alinhadas à BNCC (2018).

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Compreender o fenômeno do *bullying* em suas dimensões sociais, culturais e territoriais, refletindo sobre suas causas, consequências e formas de prevenção, por meio da integração entre Língua Inglesa, Arte e Geografia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Língua Inglesa

- Desenvolver habilidades comunicativas em atividades contextualizadas sobre *bullying.*
- Interpretar músicas, vídeos e textos em inglês sobre violência, empatia e solidariedade.
- Produzir materiais de conscientização, como *slogans*, paródias e cartazes.

Arte

- Exercitar criatividade e expressão estética na elaboração de produções artísticas.
- Promover empatia e valores humanos por meio de produções coletivas.

Geografia

- Identificar o *bullying* como fenômeno social presente em diferentes espaços, inclusive digitais.
- Mapear ambientes escolares e refletir sobre como transformá-los em locais respeitosos e cooperativos.
- Analisar os contextos sociais e espaciais do *bullying*, incluindo o *ciberespaço*.

Integrados

- Sensibilizar, conscientizar e promover ações reflexivas e criativas sobre o *bullying.*

- Analisar relatos, desenvolver empatia e produzir materiais educativos coletivos.
- Estimular empatia, cidadania e ações de prevenção, consolidando reflexões em produtos coletivos e apresentações.

METODOLOGIA

O projeto seguiu **8 etapas**, combinando leituras, rodas de conversa, produções artísticas e pesquisas de campo:

1. **O que é *bullying*?** – Compreensão conceitual com clipes de música (*Radioactive* - Imagine Dragons e Pentatonix) e questionários reflexivos.
2. **Tipos de *bullying* e locais de ocorrência** – Identificação das formas verbal, física, psicológica e virtual com produção de camisetas e esquetes.
3. **Perfis de vítimas e agressores –** Teatro de sombras e esquetes, com análise de comportamentos e representação teatral.
4. **O papel dos observadores e da empatia –** Cartazes, murais e debates, com produção de frases de conscientização pelos alunos.
5. ***Ciberbullying* –** Produção de vídeos e paródias com mensagens educativas.
6. **Pesquisa de campo e consequências – Questionários e gráficos** – Levantamento de dados com alunos dos anos iniciais e finais.
7. **Como combater o *bullying*?** – Produção de manifesto coletivo e realização do Círculo da Paz, com foco em ações preventivas.
8. **Apresentação final** – Feira do Conhecimento 2025, exposição de cartazes, vídeos, teatro, camisetas e infográficos.

O projeto foi vencedor da Feira do Conhecimento 2025 da EMEF Santa Rita, destacando-se entre os trabalhos apresentados.

As atividades foram orientadas por leituras acadêmicas e documentos educacionais relacionados à prevenção do *bullying*, à promoção da cultura de paz e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à convivência e à cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *“Radioactive! Bullying is Toxic!”* demonstrou que o *bullying* é um fenômeno multifacetado, afetando vítimas, agressores e observadores, e exigindo abordagens interdisciplinares. A integração de Língua Inglesa, Arte e Geografia proporcionou análises críticas, desenvolvimento de empatia e produção de soluções criativas.

Na pesquisa de campo, realizada com estudantes dos anos iniciais e finais, observou-se predominância do *bullying* verbal entre as formas identificadas, além de diferentes respostas diante das situações de agressão, como busca de ajuda de adultos, apoio às vítimas, medo e ausência de intervenção.

Conclui-se que o enfrentamento do *bullying* requer mobilização conjunta de escola, família e sociedade, com foco na educação integral, no respeito à diversidade e na promoção da cultura de paz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2026.

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

SHORT, Deborah J.; BECKER, Helene; CLOUD, Nancy; HELLMAN, Andrea B.; LEVINE, Linda New; CUMMINS, Jim. **The 6 Principles for Exemplary Teaching of English Learners: Grades K-12**. Alexandria, VA: TESOL International Association, 2018.

DOMÍNIO DO ESQUEMA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriane Zielke Pedrolo[1]

Adriana Crestani Zwan [2]

Bianca Zielke Pedrolo[3]

Ritieli Lippert[4]

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Criança Esperança, cujo foco primordial foi reconhecer a importância do domínio do esquema corporal pelas crianças na Educação Infantil, na faixa etária de 2 a 5 anos de idade, através da vivência de diversas atividades lúdicas. A experiência foi desenvolvida, pois observamos a dificuldade de algumas crianças em ter o domínio de sua corporeidade, através do seu esquema corporal. Podemos observar a melhora da autonomia, das capacidades físicas, habilidades motoras e autoestima das crianças nas atividades da rotina escolar. O esquema corpóreo permite à criança conhecer suas capacidades e limitações, trazendo para ela a consciência de perceber-se como um ser em suas capacidades dentro do meio onde vive.

Palavras-chave: corpo. domínio. lúdico. movimento.

INTRODUÇÃO

A consciência do domínio corporal por parte da criança na fase da Educação Infantil é pertinente para o seu desenvolvimento integral, proporcionando a ela a aquisição da autonomia e de sua subjetividade. As crianças descobrem o mundo e as pessoas por meio do contato físico e de suas ações. É muito importante encorajar as crianças a vivenciar, a sentir, a experienciar, compreendendo a sua corporeidade em uma relação com o meio e com o mundo. Elas percebem os sentidos, captam, recebem os sons, sentem os cheiros e sabores por meio de seus corpos. Através dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil proporcionamos às crianças o domínio da sua corporeidade integralmente.

OBJETIVO GERAL

Reconhecer a importância da apropriação do domínio corporal pela criança na educação infantil.

[1] Especialização em Educação infantil. E-mail: adriane.pedrolo@educacaosr.com.br.
[2] Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais. E-mail: adriana.zwan@educacaosr.com.br
[3] Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física. E-mail:bianca.pedrolo@educacao.com.br
[4] Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais. E-mail: ritieli.silva@edu.tresdemaio.rs.gov.br

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estimular o domínio do movimento corporal de maneira estrutural para a construção da autonomia e identidade da criança; Despertar na criança o reconhecimento de suas habilidades e competências com o domínio corporal; Proporcionar vivências e sensações prazerosas através dos movimentos corporais; Despertar nos profissionais da educação infantil a estimulação da psicomotricidade nas crianças, através de atividades lúdicas.

DOMÍNIO DO ESQUEMA CORPORAL

Para Wallon (1974) o esquema corporal é a consciência do corpo como meio de comunicação consigo mesmo e com o meio. Para o autor este configura o elemento básico para a formação da personalidade da criança, permitindo a ela a conhecer o seu mundo, desenvolvendo sua aprendizagem motora e cognitiva.

O descobrimento do corpo pela criança na educação infantil se enfatiza pela necessidade de conhecer as funções de seu corpo e estabelecer relações de movimento que pertencem ao indivíduo em sua totalidade, revelando sentimentos, emoções, experiências vivenciadas por ela assim como a importância de criar hábitos e atitudes integradas ao corpo, possibilitando a construção da personalidade e da identidade. O corpo é o lugar onde se dá toda a experiência psicomotora do indivíduo e traz de forma dinâmica informações e diversão à criança, fazendo com que ela possa não só conhecer seu próprio corpo, mas também a formação geral como ser humano.

A percepção do próprio corpo e a percepção dele no espaço e no tempo contribuem para o desenvolvimento dos aspectos motores, físicos e cognitivos. A criança precisa desenvolver a habilidade de reconhecer seu próprio corpo no espaço para poder ter um bom controle das suas ações motoras. Além disso, é através da imagem corporal que a criança sintetiza todas as informações, todos os estímulos e todas as ações do mundo exterior, permitindo assim, a diferenciação do seu eu com o mundo. A criança necessita de estímulos que favoreçam o seu desenvolvimento, onde possa se potencializar nas suas habilidades para a construção de uma postura correta a fim de aprimorar competências motoras,

cognitivas, emocionais, sociais. Um esquema corporal organizado, portanto, permite uma criança se sentir bem, na medida em que seu corpo lhe obedece, em que tem domínio sobre ele, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo. (OLIVEIRA, 2011, p.51). O corpo organizado permite que a criança tenha equilíbrio, uma boa coordenação global podendo assim trabalhar com objetos e fazer atividades de coordenação motora que necessitam para um bom desempenho e para que possam ter domínio de seu corpo.

A premissa deste trabalho é reverberar a importância do domínio corporal da criança na educação infantil, através de brincadeiras orientadas e livres, onde o profissional da educação infantil possa propor desafios lúdicos para o desenvolvimento e aquisição do domínio corporal, utilizando espaços externos da escola. Algumas crianças demonstraram insegurança, necessitando acompanhamento mais direto do profissional para que as tarefas fossem executadas com segurança, mas não houve negativas de participação por parte destas crianças, o desafio foi ultrapassado, fortalecendo assim, a autoestima. O experienciar na educação infantil contempla a vivência lúdica da aprendizagem. Brincadeiras de imitação - Esse tipo de brincadeira é fundamental para o reconhecimento dos movimentos do outro – ou do próprio corpo. - Mímica: Gesticular em frente ao espelho, observando as emoções na face, movimentos aleatórios do corpo. - Música: movimentos simultâneos, como pular, agachar, rodopiar.- Circuitos com obstáculos: Montar pequenos obstáculos utilizando colchões empilhados, caixas de papelão, túneis de panos e almofadas.- Ginástica historiada: História narrada pela professora com alguns obstáculos, imitando algumas expressões, sentimentos dos personagens.- Passeios ao entorno da escola: Proporcionar às crianças a caminhada, observando o entorno da escola, a atenção aos desníveis das calçadas e calçamentos.- Parquinho da escola: Subir, descer do escorrega, subir no trepa trepa, correr, jogar bola, interação com as demais crianças da escola.- Subir em árvores no pátio da escola: As crianças são incentivadas a criarem hipóteses de como realizar a escalada.- Relaxamento(respiração): Momento de relaxamento de todas as partes do corpo.- Massa de modelar: Possibilitando a criança a expor sua criatividade, fortalecendo a coordenação fina.- loga: Levando ao desafio de posturas de equilíbrio , de alongamento para as

crianças pequenas.- Explorando relações espaciais: (em frente, atrás, do lado, em cima embaixo da cadeira ou almofada) lateralidade- Desenho: Representação gráfica através de alguns estímulos como a música, desenho orientado, desenho livre, desenho com o papel na posição vertical, a criança deverá se perceber qual é a postura correta para sentar de maneira confortável para a realização do desenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento do corpo engloba a conceitualização da imagem corporal e da consciência corporal, permitindo a agregação ao aspecto psicomotor do esquema corporal, em que o indivíduo é capaz de se ver, de conhecer suas partes corporais e de se perceber como ser em desenvolvimento.(FEPEG) Assim, passa a ter consciência de cada membro do seu corpo, aprendendo a se comunicar com o meio em que está inserido através das movimentações e expressões que seu corpo pode exercer. O esquema do corpo permite à criança conhecer suas capacidades e limitações, permitindo a ela ter consciência de que está inserida no meio onde vive.

Nesse sentido a criança criará no seu ambiente a possibilidade de explorar e avançar seu campo de movimentação, espaço temporal e espacial, e além de tudo a afetividade consigo e com as outras pessoas. Cabe aos profissionais da educação infantil ficarem atentos às necessidades das crianças para que elas adquirem consciência e domínio da sua estrutura corporal, proporcionando a elas um ambiente escolar acolhedor, desafiador e lúdico.

É preciso que os profissionais intervenham de maneira apropriada para que a criança se desenvolva e adquira um aprendizado de forma significativa e prazerosa, para que a criança perceba, descubra e interprete o mundo agindo sobre ele. Logo, a vivência de boas experiências é base para um desenvolvimento saudável e harmonioso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 3. Etapa da Educação Infantil.** Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso, 24 de julho/2022.

FEPEG, **Fórum Ensino-Extensão- Pesquisa-gestão. O esquema corporal no desenvolvimento da criança: um breve estudo.** Disponível pelo-link:http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/ar-quivo_pdf_anais/o_ esquema_corporal_sem_autores.pdf. Acesso, 23 de Julho/2022.

LIMA, Patrícia Lopes: **POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE JOGOS, BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA INFÂNCIA.** Disponível em URL: https://repositorio.ut-fpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21025/3/MD_EDUMTE_2014_2_70.pdf. Acesso, 23 de Julho/2022.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicogenética na idade escolar.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1983.

MARTINS, Marliza Hilário. **A importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil.** Disponível em:https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-importancia. Acesso, 25 de Julho/2022.

MASTROIANNI, E. de. C. Q. et al**. Perfil do Desenvolvimento Motor de crianças com idade entre zero e um ano matriculadas nas creches públicas da rede municipal de educação de Presidente Prudente.** Disponível em: http://www.unesp.br/PDF 2005/artigos/capítulo .

MIRANDA, Daiana B., DOS Santos, Patrícia G., Rodrigues, Samira de Souza. **A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil.** Disponível no link: https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-importancia-dos-jogos-e-brinca deiras-para-a-educacao-infantil.pdf

NEGRINE, Airton. **A coordenação psicomotora e suas aplicações.** Porto Alegre, 1987.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Corpo e movimento -o descobrimento do corpo na educação infantil. Acesso, 23 de julho/2022. SILVA, P. L. da. Influência de práticas maternas no desenvolvimento motor de lactentes do 6º ao 12º meses de vida.** Dissertação de mestrado apresentado à Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-graduação em Fisioterapia, 2005. WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. Rio de Janeiro: Ed. Andes, 1973; 298p.

FONSECA, Edi. Interações: com olhos de ler. São Paulo: Blucher, 2013.

Elisiane Ramos Theobald[1]

A obra Interações: com olhos de ler, de Edi Fonseca, publicada em 2013 pela Editora Blucher, integra a Coleção InterAções e contribui para a formação de professores da Educação Infantil, especialmente no trabalho com a linguagem oral e escrita. A autora apresenta reflexões e propostas práticas que destacam a importância da literatura na primeira infância e da mediação docente para despertar o interesse e o prazer pela leitura.

Com linguagem clara e acessível, o livro articula fundamentos teóricos e exemplos de práticas pedagógicas, aproximando a discussão do cotidiano das instituições educativas. Fonseca compreende a leitura para além da decodificação de palavras: trata-se de uma experiência cultural, afetiva e social, que pode começar antes mesmo de a criança dominar o sistema de escrita.

A autora ressalta que o contato frequente com livros de qualidade favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e das competências comunicativas. Por meio das histórias, das personagens e de diferentes contextos, as crianças ampliam seu repertório cultural, entram em contato com emoções e experiências diversas e desenvolvem sua identidade, autonomia e sensibilidade. Assim, a literatura não deve ser vista apenas como preparação para a alfabetização, mas como parte importante do desenvolvimento integral.

Nesse processo, o professor exerce papel fundamental como mediador. Não basta deixar os livros disponíveis: é necessário promover momentos de leitura compartilhada, conversar sobre as narrativas, acolher perguntas e incentivar que as crianças expressem suas interpretações. Essas interações tornam a leitura uma prática social, fortalecem vínculos afetivos e permitem que cada criança participe ativamente da construção de sentidos. A organização de espaços acolhedores, com livros variados e acessíveis, também contribui para uma relação positiva com a literatura.

[1] Elisiane Ramos Theobald. Pedagoga formada pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail:elisiane.theobald@educacaosr.com.br

A formação leitora, conforme a obra, é fortalecida quando escola e família atuam em parceria. Ouvir histórias em casa, observar adultos lendo e ter contato com livros são experiências que ajudam a despertar a curiosidade e o interesse infantil. A continuidade entre as vivências familiares e escolares amplia as oportunidades de a criança compreender a leitura como uma atividade prazerosa, significativa e presente na vida cotidiana.

Em uma análise crítica, as ideias de Fonseca dialogam com Paulo Freire, sobretudo pela valorização do diálogo, da participação e da construção de sentidos, em oposição à aprendizagem passiva. A leitura é compreendida como uma experiência que permite à criança relacionar as histórias ao mundo em que vive e expressar suas próprias interpretações. Também há aproximação com Emilia Ferreiro, cuja perspectiva reconhece a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos sobre a escrita. O contato significativo com livros permite observar, formular hipóteses e atribuir sentidos, sem reduzir a literatura a um simples exercício preparatório para a alfabetização.

Como limite, a obra poderia aprofundar os desafios concretos enfrentados por muitas escolas públicas, como a falta de acervos literários, as dificuldades para organizar espaços adequados e o tempo destinado à formação continuada dos professores. Essa abordagem tornaria ainda mais evidente como colocar as propostas em prática em realidades distintas. Ainda assim, tal aspecto não diminui a relevância das reflexões apresentadas.

Conclui-se que Interações: com olhos de ler é uma leitura relevante para estudantes e profissionais da Educação Infantil. A obra reforça que formar leitores exige intencionalidade pedagógica, ambientes acolhedores e interações significativas com os livros. Ao valorizar a literatura desde os primeiros anos, Edi Fonseca contribui para pensar uma prática educativa que promove aprendizagem, imaginação, autonomia e participação.

REFERÊNCIA

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler.** São Paulo: Blucher, 2013.