

Unifahe educacional



Revista Unifahe Educacional [recurso eletrônico] — v.1, n.34, (mai. 2025). — Novo Mundo, MS: Unifahe, 2025.

Recurso online: il. color

Mensal
e-ISSN: 2764-9598

1.Educação— Periódicos. 2.Tecnologias Digitais. 3. Celulares fora de Sala. 4.Curiosidade e Aprendizagem. 5. Ensino Inglês. 6. Ludicidade. 7. Dança e Síndrome de Down. 8.Psicopedagogia e Autismo 9. Ensino de Língua Espanhola. 10. Educação Antirracista. 11.Tecnologia e Educação. 12. História e Mundo Atual. 13.Ensino Língua Portuguesa. 14.Ludicidade e Matemática. 15 Desafios Pedagogia. 16. Geografia da Educação Infantil. 17.Parlendas. na Alfabetização. I. Unifahe.

CDD: 370

Catálogo: Sabrina Queiroz Pena - Bibliotecária – CRB – 9/1991



CONSELHO EDITORIAL

Ms. Alexandre Bernardo
 Prof^a Dr^a Adriana Alves Farias
 Dr^a Claudineia Conationi da Silva Franco
 Ms. Cleverson Cirino Coelho da Silva
 Esp. Davyd Myke Oliveira
 Ms. Dercival Gomes dos Santos
 Ms. Marco Aurélio Claudiano Da Silva
 Ms. Marcelo BortoLi Uliana
 Ms. Valdemar Dias de Souza
 Ma. Gilmara Belmiro da Silva

EDITOR CHEFE

Mauricio Belo

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Prof^a Dr^a Adriana Alves Farias
 Dr^a Tiziana Azario de Medeiros

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

WayShip

PROJETO GRÁFICO

WayShip

BIBLIOTECÁRIA

Sabrina Queiroz Pena - CRB – 9/1991

CICLO DE PUBLICAÇÃO

Mensal

IDIOMA ACEITO

Português

AUTOR INSTITUCIONAL

REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL
 Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós -
 Mundo Novo - MS CEP: 79.980-00

ISSN 2764-9598

EDITORIAL

A SUSTENTABILIDADE NO ENSINO: COMO AS INSTITUIÇÕES PODEM FOMENTAR A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Em maio, a revista foca na sustentabilidade dentro do contexto educacional. A edição explora como as universidades podem incorporar a sustentabilidade em suas práticas pedagógicas e de pesquisa, preparando as futuras gerações para lidar com os grandes desafios ambientais do século XXI. O editorial destaca a importância de criar uma cultura de conscientização ambiental no campus e nas atividades acadêmicas, além de analisar como o ensino superior pode impulsionar a inovação sustentável por meio de novos currículos, projetos de pesquisa e parcerias com empresas e organizações ambientais. A sustentabilidade é apresentada não apenas como um tema de estudo, mas como uma prática essencial que deve permear todos os aspectos da vida acadêmica, desde a gestão de recursos até as formas de ensino e engajamento com os alunos.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Profa. Dra. Adriana Alves Farias



SUMÁRIO

05. O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ALINE APARECIDA RODRIGUES CARDOSO

10. EDUCAÇÃO CELULARES FORA DA SALA DE AULA

AMARILDO ANDRADE DA SILVA

14. INVESTIGAÇÃO ESSENCIAL PARA A APRENDIZAGEM

ANA RITA GOMES DOS SANTOS

17. COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA PRÁTICAS

ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA

21. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

ANDREIA MARIA DIAS

26. O ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE PINTURA

APARECIDA ANTONIA DE SOUZA MOREIRA

30. O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

BRUNA ALEXANDRINO LEITE

35. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS

DEISE PEREIRA MODESTO FERREIRA

40. EMOÇÕES E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

EDEJANE BARBOZA DE MENDONÇA

45. A DANÇA E A SÍNDROME DE DOWN

ERIKA MARQUES SILVA

49. A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO DO AUTISMO: ESTRATÉGIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

EVA PIRES BARBOSA MONTEIRO

54. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LINGUA ESPANHOLA

FERNANDO JOSÉ DE SOUZA

58. ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E JOGOS DIGITAIS

IRACEMA CAMBUI SANTOS

62. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

LEILA SANTIM FIUZA

67. TECNOLOGIA EDUCACIONAL

MONICA LOPES DE FRANCO ZUPO

71. A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA ANTIGA PARA A COMPREENSÃO DO MUNDO ATUAL

NAYARA SOARES

75. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVOREÇAM O CONTATO SIGNIFICATIVO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

RENATA SILVA PERUCCHI

80. EXPLORANDO O PASSADO HISTORICO JOGOS DE MATEMATICA

RITA DE CASSIA SANTOS

85. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

ROSANGELA BARBOSA

95. O PEDAGOGO E OS NOVOS DESAFIOS EM 2025

SANDRA MADALENA LEITE

99. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

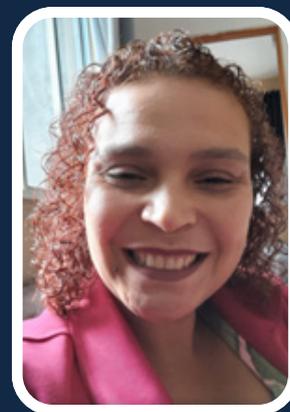
SIMONE DE SANTANA SILVA

104. O USO DE CANTIGAS DE RODA E PARLENDAS NA ALFABETIZAÇÃO

SUZANA ELIZABETH LEAL DA SILVA



O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



ALINE APARECIDA RODRIGUES CARDOSO - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2015); Professora de Educação Infantil – no CEI Vereador José Molina Júnior.

RESUMO

Este artigo discute o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, explorando seus desafios, possibilidades e impactos no desenvolvimento infantil. O avanço tecnológico tem promovido mudanças significativas nas práticas pedagógicas, levando à incorporação de ferramentas digitais no ambiente escolar. No entanto, a integração dessas tecnologias precisa ser pensada com cautela, considerando tanto os benefícios quanto os riscos para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A pesquisa tem como objetivo geral analisar como as tecnologias digitais influenciam o processo de aprendizagem na Educação Infantil, destacando suas contribuições e os desafios que surgem na aplicação dessas ferramentas. Os objetivos específicos incluem: investigar os efeitos do uso de tecnologias digitais no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças, avaliar o papel do educador na mediação digital e identificar os principais desafios enfrentados por educadores e instituições na integração dessas tecnologias. A metodologia adotada é qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de estudos de caso que relatam práticas pedagógicas atuais. Como principais resultados, observou-se que, quando bem utilizadas, as tecnologias digitais podem potencializar a aprendizagem e promover a interação entre as crianças, mas também é necessário cautela no uso excessivo ou inadequado, para evitar o comprometimento do desenvolvimento afetivo e social. A formação contínua dos educadores e a escolha adequada de ferramentas são essenciais para uma integração eficaz das tecnologias no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias digitais na Educação Infantil tem se tornado cada vez mais presente nas práticas pedagógicas, impulsionado pelo avanço tecnológico e pela digitalização das diversas esferas da vida cotidiana. Ferramentas como tablets, aplicativos educativos, jogos digitais e recursos audiovisuais têm sido integrados ao currículo escolar com o intuito de promover um ensino mais interativo, dinâmico e adequado às demandas da sociedade contemporânea.

No entanto, a inserção dessas tecnologias nas primeiras fases do desenvolvimento infantil demanda uma reflexão profunda sobre os seus impactos, tanto positivos quanto negativos, no processo de aprendizagem e no desenvolvimento global das crianças. A utilização das tecnologias digitais, quando bem planejada, pode enriquecer as experiências educativas, mas também apresenta desafios que precisam ser superados para garantir uma prática pedagógica eficaz.

Entre os principais desafios está a formação dos educadores, que muitas vezes não possuem preparo adequado para lidar com as novas ferramentas digitais, além da falta de infraestrutura em muitas instituições de ensino. A preocupação com o uso excessivo da tecnologia e seus efeitos na saúde física e mental das crianças também é um ponto de debate importante.

Nesse contexto, a necessidade de uma mediação cuidadosa por parte dos educadores, aliada ao planejamento pedagógico, torna-se fundamental para que o uso de tecnologias digitais seja eficaz e beneficie o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O equilíbrio entre o uso de tecnologias e atividades lúdicas tradicionais também se apresenta como um desafio, visto que a infância é uma fase crucial para a construção de competências sociais e afetivas.

Este estudo tem como objetivo geral analisar como as tecnologias digitais influenciam o processo de aprendizagem na Educa-



ção Infantil, destacando suas contribuições e os desafios que surgem na aplicação dessas ferramentas. Os objetivos específicos incluem: investigar os efeitos do uso de tecnologias digitais no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças, avaliar o papel do educador na mediação digital e identificar os principais desafios enfrentados por educadores e instituições na integração dessas tecnologias.

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O uso das tecnologias digitais na Educação Infantil tem se tornado uma realidade cada vez mais presente nas instituições de ensino. A inserção desses recursos oferece novas oportunidades para o aprendizado, possibilitando um ambiente mais dinâmico e interativo, em que as crianças podem explorar conceitos de forma inovadora. Ferramentas como tablets, computadores e aplicativos educacionais vêm sendo incorporadas ao currículo escolar com o objetivo de engajar as crianças em atividades de aprendizagem de maneira lúdica e atraente (SILVA, 2018). No entanto, é fundamental compreender de que maneira essas tecnologias influenciam efetivamente o processo de aprendizagem das crianças na primeira infância.

De acordo com Lévy (1999), a tecnologia pode ser vista como uma extensão das capacidades cognitivas humanas, proporcionando aos indivíduos novas formas de acesso ao conhecimento. Quando inseridas de forma planejada e mediada, as tecnologias digitais podem enriquecer as experiências educativas e estimular o desenvolvimento de várias habilidades, incluindo a linguagem, a atenção, a memória e a resolução de problemas. Além disso, o uso de jogos interativos e aplicativos educativos pode oferecer uma experiência de aprendizagem personalizada, permitindo que as crianças avancem no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais.

A contribuição das tecnologias digitais também se reflete na promoção de um aprendizado colaborativo. As crianças podem interagir com o conteúdo, entre si e até mesmo com os educadores, por meio de plataformas digitais, o que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Segundo Almeida (2015), essas ferramentas permitem a criação de ambientes de aprendizagem cooperativa, nos quais as crianças podem compartilhar ideias, discutir soluções e aprender a trabalhar em equipe. Isso é particularmente importante na Educação Infantil, em que o desenvolvimento social é uma das prioridades do processo educativo.

Entretanto, o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil não está isento de desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de capacitação dos educadores para trabalhar com essas ferramentas de forma eficiente. De acordo com Rocha (2017), muitos professores ainda não possuem o preparo necessário para integrar tecnologias digitais ao seu planejamento pedagógico de maneira significativa. Isso pode resultar em um uso superficial das ferramentas, sem que haja uma reflexão crítica sobre como elas podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. A formação contínua dos docentes é, portanto, um ponto crucial para a implementação bem-sucedida dessas tecnologias.

Outro desafio é a infraestrutura inadequada em muitas escolas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A falta de recursos tecnológicos, como computadores, internet de qualidade ou materiais digitais, pode dificultar a utilização eficaz das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem (MORO, 2016). Em muitos casos, as escolas carecem de um ambiente adequado para o uso de tecnologias, o que limita o impacto positivo que elas poderiam ter sobre a aprendizagem das crianças.

Além disso, o uso excessivo de tecnologias digitais pode levar a problemas de saúde, como a síndrome do olho seco, má postura e dificuldades relacionadas ao sedentarismo. Estudos realizados por Oliveira (2014) indicam que o uso desmedido de dispositivos digitais pode prejudicar o desenvolvimento físico das crianças, interferindo em sua saúde e em seu bem-estar emocional. É essencial, portanto, que as tecnologias sejam usadas de maneira equilibrada, sem substituir as práticas lúdicas e as atividades físicas que são essenciais para o desenvolvimento na primeira infância.

No campo cognitivo, a questão do tempo de tela também precisa ser observada com atenção. Embora as tecnologias digitais possam ser estimulantes e facilitar o aprendizado, o uso excessivo pode prejudicar a capacidade das crianças de desenvolver habilidades de concentração e atenção prolongada. Segundo Gomes (2019), a criança precisa de tempo para explorar o mundo ao seu redor, interagir com objetos e brincar livremente, atividades que são fundamentais para o desenvolvimento de sua cognição e habilidades motoras.

Contudo, quando as tecnologias são utilizadas de maneira equilibrada e planejada, elas podem ser extremamente benéficas para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Aplicativos que estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade, por exemplo, podem ser instrumentos poderosos para o aprendizado. Segundo Almeida e Lima (2017), essas ferramentas podem atuar como mediadoras no processo de construção do conhecimento, oferecendo novas maneiras de as crianças interagirem com os conceitos aprendidos.

Outro aspecto positivo da inserção das tecnologias digitais na Educação Infantil é o incentivo à alfabetização digital desde cedo. Em um mundo cada vez mais conectado, é fundamental que as crianças desenvolvam competências digitais, como o uso de dispositivos e a navegação em conteúdos online. Segundo Silva e Oliveira (2018), as habilidades digitais são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional no futuro, e seu desenvolvimento deve ser iniciado na primeira infância, quando o cérebro está mais receptivo à aprendizagem de novas habilidades.

A tecnologia também pode ampliar as possibilidades de inclusão no ambiente escolar. Ferramentas digitais adaptativas, como softwares que oferecem leitura em voz alta ou recursos de linguagem de sinais, podem auxiliar crianças com deficiências sensoriais e motoras, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizado mais equitativa. Nesse sentido, as tecnologias podem contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, em que todas as crianças têm a oportunidade de aprender de maneira igualitária (SANTOS, 2015).

Portanto, as tecnologias digitais podem ser vistas como aliadas no processo educativo, desde que utilizadas com critério e responsabilidade. Para que as ferramentas digitais sejam realmente eficazes, é necessário que sua aplicação seja integrada ao currículo de forma estratégica, visando sempre o desenvolvimento integral da criança. Como destaca Moraes (2016), as tecnologias devem ser vistas como um meio para atingir os objetivos pedagógicos, e não como um fim em si mesmas. A formação de professores, a adequação de infraestrutura e a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas são elementos essenciais para garantir que o uso das tecnologias seja realmente benéfico para as crianças.

Em suma, as tecnologias digitais têm o potencial de transformar a Educação Infantil, mas sua utilização deve ser feita de maneira cuidadosa e planejada. Ao considerar os desafios e as possibilidades que essas ferramentas oferecem, é possível



aproveitar todo o seu potencial para melhorar o processo de aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que se preserva o equilíbrio necessário para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

EFEITOS DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DAS CRIANÇAS E O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DIGITAL

O uso das tecnologias digitais tem gerado debates sobre seus efeitos no desenvolvimento das crianças, especialmente na Educação Infantil. Quando utilizadas de maneira apropriada, as ferramentas digitais podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e social dos pequenos, proporcionando um ambiente interativo e dinâmico de aprendizagem. Os recursos digitais, como aplicativos educativos e jogos interativos, podem estimular as funções cognitivas de memória, atenção, resolução de problemas e raciocínio lógico (OLIVEIRA, 2018). No entanto, é fundamental que as tecnologias sejam utilizadas de forma equilibrada, pois o uso excessivo pode prejudicar o desenvolvimento dessas habilidades.

As tecnologias digitais podem impactar positivamente o desenvolvimento cognitivo das crianças ao oferecer experiências de aprendizagem que envolvem diferentes canais sensoriais, como visão, audição e, em alguns casos, tato. Segundo Silva (2016), essas tecnologias proporcionam uma abordagem multimodal de aprendizagem, o que facilita a construção do conhecimento e estimula a curiosidade das crianças. Elas podem interagir com os conteúdos digitais de forma intuitiva, o que favorece a aprendizagem significativa e a construção de novas conexões neurais, essenciais na primeira infância.

Em relação à memória, estudos indicam que o uso de jogos digitais que exigem a retenção de informações ou a resolução de desafios pode promover a melhoria dessa habilidade nas crianças. De acordo com Almeida (2015), a interação com jogos educacionais oferece uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de estratégias cognitivas, como a memorização de sequências, padrões e regras. Isso ajuda na organização mental e na capacidade de concentração das crianças, habilidades importantes no processo de aprendizagem.

Outro benefício observado é o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento da atenção e da concentração. A utilização de dispositivos digitais, como tablets e computadores, pode envolver as crianças de maneira mais eficaz em atividades educativas, já que essas ferramentas possuem recursos visuais e sonoros que chamam a atenção das crianças e as mantêm motivadas (GOMES, 2017).

As crianças que interagem com esses dispositivos tendem a desenvolver melhor a capacidade de foco, pois precisam seguir instruções e executar tarefas que exigem atenção plena para alcançar o objetivo.

No entanto, o uso excessivo de tecnologias pode gerar o efeito oposto. Um estudo de Rocha (2017) aponta que, quando as crianças passam muito tempo em telas, há uma tendência de desenvolvimento de déficits de atenção, dificultando o desempenho em atividades que exigem concentração por períodos prolongados. Esse é um dos principais desafios enfrentados pelos educadores, que precisam encontrar um equilíbrio entre o uso das tecnologias e outras atividades mais tradicionais e físicas, que também são essenciais para o desenvolvimento cognitivo.

Em relação ao desenvolvimento social, as tecnologias digitais oferecem possibilidades para que as crianças interajam entre si de maneira colaborativa e criativa. Ferramentas digitais como aplicativos de desenho coletivo, jogos em grupo e plataformas de aprendizado interativas favorecem a interação entre pares, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a empatia e o compartilhamento (SANTOS, 2015). Essas interações digitais, quando bem mediadas, ajudam as crianças a aprenderem a trabalhar em equipe e a resolver conflitos de maneira construtiva.

No entanto, a interação digital não substitui o valor das interações presenciais entre as crianças. O uso das tecnologias deve ser visto como uma ferramenta complementar às interações no real. De acordo com Zilberman (2003), o contato direto com os colegas e com os educadores é fundamental para o desenvolvimento emocional e social das crianças, pois essas interações favorecem a construção de vínculos afetivos e o aprendizado das normas sociais. Assim, a tecnologia deve ser usada de forma estratégica, sempre complementando as atividades de socialização offline.

É aqui que entra o papel do educador na mediação digital. O professor não deve ser apenas um usuário das tecnologias digitais, mas um facilitador do processo de aprendizagem que as envolve. Como afirma Lemos (2018), o educador é responsável por orientar as crianças no uso das ferramentas digitais, ajudando-as a explorar o conteúdo de maneira significativa, ética e responsável. Além disso, o educador deve incentivar a reflexão crítica sobre os conteúdos consumidos digitalmente, desenvolvendo nas crianças uma consciência sobre o uso adequado dessas tecnologias.

Um aspecto importante da mediação digital é a escolha dos recursos utilizados. O educador deve selecionar ferramentas que atendam às necessidades pedagógicas do momento e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e social das crianças de maneira equilibrada.

De acordo com Almeida e Lima (2017), os aplicativos e jogos digitais devem ser alinhados aos objetivos pedagógicos e devem priorizar atividades que estimulem a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração. A função do educador, portanto, é não apenas disponibilizar as ferramentas, mas também garantir que elas sejam utilizadas de maneira pedagógica e construtiva.

Além disso, a mediação do educador é essencial para garantir que o uso das tecnologias digitais não substitua, mas complemente, as interações interpessoais. O professor deve criar um ambiente em que as crianças possam alternar entre atividades digitais e atividades offline, como brincadeiras ao ar livre e jogos de faz de conta, que são igualmente importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Como sugere Silva (2016), é o equilíbrio entre o digital e o físico que permite uma formação integral e harmoniosa da criança.

Outro desafio da mediação digital diz respeito à formação dos próprios educadores. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para integrar as tecnologias de maneira eficaz em seu planejamento pedagógico (ROCHA, 2017). A falta de formação continuada sobre o uso de ferramentas digitais pode levar a um uso superficial da tecnologia, sem um planejamento pedagógico adequado.

Portanto, é essencial que os educadores recebam apoio e capacitação constante para desenvolver suas habilidades tecnológicas e pedagógicas, garantindo uma utilização eficaz e crítica das ferramentas digitais.

De acordo com Bettelheim (1980), o uso das tecnologias digitais também deve respeitar as especificidades da faixa etária das crianças. Na Educação Infantil, as tecnologias precisam ser introduzidas de maneira gradual, para que as crianças não sejam expostas a conteúdos inapropriados ou à pressão para desenvolver habilidades para as quais ainda não estão prontas. O



educador, nesse caso, deve ter um papel ativo na seleção dos conteúdos, garantindo que sejam adequados ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

A mediação do educador também envolve a promoção de um ambiente digital seguro e saudável. Segundo Santos (2015), é responsabilidade do professor garantir que as crianças estejam expostas a conteúdos positivos e educativos, evitando a exposição precoce a conteúdos inadequados ou violentos.

Além disso, o educador deve ensinar às crianças práticas de segurança digital, como o respeito pela privacidade e o uso responsável das tecnologias, prevenindo abusos e comportamentos prejudiciais.

IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS POR EDUCADORES E INSTITUIÇÕES NA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A integração das tecnologias digitais na Educação Infantil tem se mostrado uma das maiores transformações no campo educacional nas últimas décadas. Entretanto, esse processo não ocorre sem desafios significativos, tanto para os educadores quanto para as instituições de ensino. A implementação das tecnologias exige uma reestruturação pedagógica, além de mudanças nas práticas e nas metodologias tradicionais.

O primeiro grande obstáculo é a resistência de alguns educadores à inserção das tecnologias no ambiente escolar. Muitos profissionais, até os mais experientes, ainda estão adaptando suas práticas pedagógicas à era digital. A falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas e a resistência à mudança podem ser grandes barreiras para a efetiva integração digital na educação infantil (OLIVEIRA, 2018).

Outro desafio é a falta de formação específica para os educadores sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais. De acordo com Lemos (2018), muitos professores ainda não receberam formação adequada para utilizar as ferramentas digitais de forma crítica e construtiva, o que resulta em um uso limitado e, muitas vezes, ineficaz das tecnologias na sala de aula.

Esse déficit de capacitação é um fator decisivo que impede que as tecnologias sejam utilizadas de forma eficaz no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças. A necessidade de capacitação contínua, tanto em termos de habilidades digitais quanto pedagógicas, se torna cada vez mais evidente para garantir que os educadores estejam aptos a utilizar essas ferramentas de maneira estratégica e inovadora (COELHO, 2000).

Além da formação docente, um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições é a infraestrutura tecnológica. Muitas escolas e centros de educação infantil ainda enfrentam dificuldades para oferecer recursos adequados, como computadores, tablets, conexões de internet de qualidade e softwares educativos.

O acesso a essas tecnologias é um problema significativo, especialmente em regiões mais periféricas ou em instituições com orçamento limitado. Conforme apontado por Santos (2015), a infraestrutura inadequada pode criar um abismo digital, no qual algumas crianças têm acesso a tecnologias avançadas, já outras ficam de fora desse processo de aprendizagem.

A dinâmica da educação infantil também exige que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneira equilibrada e sem substituir o contato direto e a interação social. O uso excessivo de tecnologias pode prejudicar o desenvolvimento social e emocional das crianças, que precisam de experiências no mundo real para desenvolver habilidades como empatia, comunicação e resolução de conflitos.

Como aponta Rocha (2017), o professor deve ter cuidado para que o uso das tecnologias não substitua, mas complemente, as experiências de socialização e aprendizado físico, como brincadeiras ao ar livre, jogos de faz de conta e outras atividades que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, a adaptação do currículo e das metodologias pedagógicas às novas realidades digitais também é um desafio significativo. O currículo tradicional, que muitas vezes não leva em conta as possibilidades que as tecnologias oferecem, precisa ser reformulado para integrar atividades que estimulem a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas com o uso de ferramentas digitais.

Como destaca Almeida e Lima (2017), a integração das tecnologias não deve ser vista como uma simples atualização do currículo, mas como uma reconfiguração das práticas pedagógicas, que deve envolver tanto os educadores quanto as crianças.

A utilização descontrolada das tecnologias pode resultar em problemas como a distração excessiva ou a exposição a conteúdos inadequados. Para enfrentar esse desafio, é necessário que as instituições implementem políticas claras de uso de tecnologias digitais, com regras que envolvam tanto os educadores quanto as famílias, segundo Gomes (2017).

Além dos desafios relacionados ao uso das tecnologias, a integração digital na educação infantil também levanta questões éticas, como o acesso desigual às tecnologias, a privacidade dos dados e a segurança digital das crianças. As escolas precisam garantir que as crianças estejam protegidas contra riscos online e que as informações pessoais sejam tratadas de acordo com as regulamentações de privacidade e proteção de dados (LEMOS, 2018).

Para superá-los, é necessário um esforço conjunto entre as escolas, os educadores, as famílias e os governos, para garantir que as tecnologias digitais se tornem aliadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como sugere Almeida (2015), a integração das tecnologias digitais deve ser vista como uma oportunidade de inovação e transformação pedagógica, que deve ser implementada de forma gradual e com planejamento estratégico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação dessas tecnologias na Educação Infantil não é isenta de desafios. A resistência de alguns educadores, a falta de formação adequada, as limitações na infraestrutura das escolas e o risco de uso excessivo sem planejamento pedagógico são obstáculos que precisam ser superados.

Para isso, é imprescindível que as instituições de ensino invistam na capacitação contínua dos educadores, proporcionando-lhes ferramentas e estratégias para integrar as tecnologias de forma crítica e construtiva nas práticas pedagógicas. Além disso, a gestão da infraestrutura escolar deve ser priorizada, para garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas tecnológicas de maneira igualitária.

A pesquisa também destacou a importância de uma abordagem equilibrada, na qual as tecnologias digitais complementem as práticas pedagógicas tradicionais, como jogos e atividades lúdicas, que são essenciais para o desenvolvimento infantil. O uso das tecnologias deve ser inserido de forma contextualizada, permitindo que as crianças vivenciem experiências significativas



tanto no ambiente digital quanto no mundo físico.

Por fim, fica claro que a integração das tecnologias digitais na Educação Infantil é uma oportunidade de transformação no processo educativo. Porém, para que se tornem realmente eficazes, é necessário que haja uma visão crítica e pedagógica no uso dessas ferramentas. A superação dos desafios identificados no presente artigo depende de um esforço coletivo, que envolva educadores, instituições, pais e políticas públicas que garantam condições adequadas para o uso das tecnologias, visando sempre o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Graça. Tecnologias digitais e educação: novos desafios para a escola. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ALMEIDA, Maria da Graça; LIMA, Ana Paula. Tecnologias digitais na educação infantil: possibilidades e desafios. São Paulo: Papyrus, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

GOMES, João Carlos. Educação digital e o desenvolvimento infantil: impactos e desafios. São Paulo: Cortez, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Carla. A utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Marta Regina de. Literatura infantil e afetividade: o vínculo leitor-leitura. Curitiba: Appris, 2018.

ROCHA, João Francisco. O professor e as tecnologias digitais: práticas e desafios na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

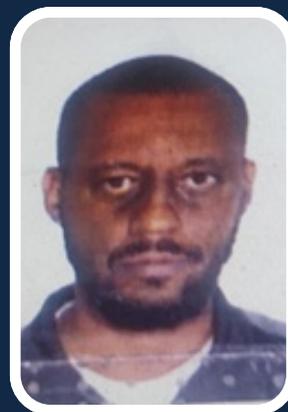
SANTOS, Renato. A inclusão digital na educação infantil: desafios e práticas pedagógicas. São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, Carlos Alberto da; OLIVEIRA, Fernanda Lima. Tecnologia e inovação no processo de ensino-aprendizagem infantil. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.



EDUCAÇÃO CELULARES FORADA SALA DE AULA



AMARILDO ANDRADE DA SILVA - Formado em licenciatura plena em Educação Física ,pós-graduado em educação Física escolar, segunda licenciatura em sociólogo e história, pês graduado em educação especial. Atua como diretor concursado na secretaria da educação do Estado . Atualmente atuo como professor de ensino fundamental II e médio em cargo efetivo na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho discute os impactos do uso de celulares na sala de aula e analisa os novos rumos da educação em relação à proibição ou ao uso controlado desses dispositivos. Aborda os desafios enfrentados pelos educadores para manter o foco dos alunos e sugere estratégias para o uso consciente e produtivo da tecnologia no ambiente escolar. Também discute as resistências de alguns alunos à restrição do uso dos celulares e como lidar com essa questão.

O uso do celular nas escolas é um dos temas mais debatidos na educação contemporânea. Em um mundo cada vez mais digital, surge a dúvida: retirar o celular da sala de aula seria um retrocesso educacional ou uma medida necessária para garantir a qualidade do ensino? Este trabalho busca refletir sobre os impactos da presença dos celulares no ambiente escolar, ponderando entre seus potenciais pedagógicos e os desafios que sua utilização impõe. O objetivo é propor caminhos equilibrados, que considerem tanto o uso consciente da tecnologia quanto a necessidade de foco e disciplina no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Celulares; Sala De Aula; Tecnologia; Aprendizagem; Comportamentos Estudantis.

INTRODUÇÃO

O uso dos celulares nas escolas tem provocado debates intensos entre educadores, alunos e familiares. Enquanto alguns defendem a proibição total desses dispositivos para evitar distrações, outros ressaltam o potencial pedagógico dos aparelhos quando utilizados de maneira planejada e consciente. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os novos rumos da educação diante do desafio do uso dos celulares em sala de aula, buscando compreender como é possível promover um ambiente de aprendizagem eficaz e, ao mesmo tempo, respeitar as necessidades e particularidades dos estudantes.

Vivemos em uma era digital, na qual os dispositivos móveis fazem parte da rotina de crianças, jovens e adultos. Nesse cenário, o celular torna-se uma extensão do cotidiano dos estudantes, inclusive no ambiente escolar. Contudo, seu uso nas salas de aula tem gerado polêmica entre educadores, gestores, alunos e famílias. Há quem defenda sua proibição total, para evitar distrações, e há quem veja no aparelho um potencial recurso pedagógico. Este trabalho propõe uma reflexão crítica sobre os rumos da educação diante desse dilema: em um mundo conectado, excluir o celular da sala seria uma medida ultrapassada ou uma solução necessária para proteger a qualidade da aprendizagem?

CONTEXTUALIZAÇÃO

Nas últimas décadas, a popularização dos dispositivos móveis transformou profundamente a maneira como os jovens se relacionam com a informação e o conhecimento. Contudo, nas escolas, o uso dos celulares pode gerar dispersão, falta de atenção e prejudicar o processo pedagógico. Por outro lado, esses dispositivos oferecem recursos valiosos, como acesso rápido a conteúdos, aplicativos educacionais e a possibilidade de práticas colaborativas entre os alunos. Essa dualidade impõe aos educadores o desafio de equilibrar o uso da tecnologia com a manutenção da disciplina escolar, configurando um cenário complexo e desafiador para a prática pedagógica.

O QUE FAZER DIANTE DA NÃO ACEITAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O USO DO CELULAR

Para enfrentar o desafio dos celulares na sala de aula, é importante que a escola desenvolva uma política clara sobre o uso desses dispositivos. Entre as estratégias possíveis estão:

- Estabelecer momentos específicos para o uso dos celulares com finalidade educativa;



- Promover a conscientização dos alunos sobre o uso responsável da tecnologia;
- Capacitar professores para integrar os recursos digitais às aulas de maneira produtiva;
- Incentivar atividades que despertem o interesse e o engajamento dos estudantes, reduzindo a necessidade de distrações;
- Utilizar aplicativos e plataformas que facilitem a aprendizagem e o acompanhamento do desempenho.

A resistência de alguns alunos em aceitar as regras sobre o uso dos celulares em sala de aula é um desafio real enfrentado por educadores. Essa postura, muitas vezes, está ligada ao uso intenso da tecnologia no cotidiano dos jovens, à necessidade constante de conexão com redes sociais e à dificuldade de compreender os limites entre espaço escolar e vida pessoal.

Diante disso, é fundamental que a escola adote uma postura dialógica, envolvendo os alunos na construção coletiva das regras de convivência. Promover rodas de conversa, escutas ativas e debates sobre os impactos do uso excessivo do celular pode ajudar a desenvolver a consciência crítica dos estudantes. Explicar o porquê das regras — e não apenas impô-las — torna o processo mais democrático e aumenta a adesão dos alunos.

Outra estratégia eficaz é inserir gradualmente o celular em atividades pedagógicas, mostrando que ele pode ser um aliado na aprendizagem, desde que usado com responsabilidade. Assim, o aluno passa a enxergar o aparelho não apenas como entretenimento, mas como uma ferramenta que pode ampliar seus conhecimentos.

A mediação pedagógica, o reforço positivo e a construção de vínculos com os alunos são essenciais para lidar com essa resistência. Mais do que punir, é preciso educar para o uso consciente e responsável da tecnologia.

Alguns alunos resistem às regras que restringem o uso dos celulares, demonstrando descontentamento e, por vezes, desrespeito às normas. Essa resistência pode ser um reflexo da dependência tecnológica, da falta de diálogo sobre as razões das regras ou da percepção de que o celular é um elemento essencial para sua vida social. O pedagogo e a equipe escolar devem estar preparados para lidar com essas situações com diálogo, escuta ativa e construção coletiva de normas, buscando a cooperação e o respeito mútuo.

A FAMÍLIA COMO ALIADA NA ADAPTAÇÃO DAS SALAS DE AULAS SEM CELULAR

A participação da família é fundamental no processo de adaptação dos alunos às regras escolares, especialmente quando se trata de mudanças que envolvem hábitos cotidianos, como o uso do celular. Para que as ações da escola sejam eficazes, é necessário estabelecer uma parceria sólida com os responsáveis, promovendo o diálogo, a transparência e o engajamento em torno de um objetivo comum: o sucesso e o bem-estar do estudante.

Ao compreender os motivos pelos quais a escola propõe limitar ou reorganizar o uso dos celulares em sala de aula, a família pode reforçar em casa a importância da concentração, da disciplina e do respeito às normas escolares. Essa cooperação contribui para que o aluno perceba coerência entre os diferentes espaços de socialização e se sinta mais motivado a respeitar as orientações da escola.

É papel da escola envolver as famílias em reuniões, encontros pedagógicos e campanhas educativas, explicando não apenas as regras, mas os impactos positivos que a redução do uso indiscriminado do celular pode ter sobre a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Quando pais e educadores atuam juntos, é possível construir um ambiente mais equilibrado, com maior engajamento dos estudantes e fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

A legislação brasileira não possui uma lei federal específica que proíba o uso de celulares em sala de aula. No entanto, alguns estados e municípios estabeleceram leis locais e normas escolares que regulam ou restringem o uso desses dispositivos em ambientes educacionais. A seguir, explicou os principais pontos legais e as possíveis consequências do uso inadequado dos celulares na escola:

Leis e Normas sobre o Uso de Celulares em Sala de Aula

1. Leis Estaduais e Municipais

Alguns estados e cidades aprovaram leis que proíbem ou restringem o uso de celulares nas escolas públicas e privadas. Exemplos:

São Paulo (Lei Estadual nº 12.730/2007) Proíbe o uso de celulares por alunos durante as aulas nas escolas públicas e privadas. O objetivo é evitar a distração e promover o foco no conteúdo escolar.

Rio de Janeiro (Lei Estadual nº 5.438/2009) Proíbe o uso de aparelhos celulares durante o horário das aulas em instituições de ensino público e privado.

Outros estados como Paraná, Amazonas, Pernambuco, Mato Grosso e Ceará também têm legislações semelhantes.

Normas Internas das Escolas

Muitas escolas incluem em seus regimentos internos regras claras sobre o uso de aparelhos eletrônicos. Essas normas são válidas, desde que respeitem os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Constituição.

Consequências do Uso Indevido do Celular

O uso inadequado do celular em sala de aula, especialmente quando está proibido por regras escolares ou leis locais, pode acarretar:

1. Advertência verbal ou escrita
2. Comunicação à família
3. Apreensão temporária do aparelho (guardado e devolvido ao responsável legal)
4. Suspensão de atividades ou encaminhamento à orientação educacional
5. Reincidência pode levar a medidas disciplinares mais severas, conforme o regimento escolar

Qualquer medida punitiva deve respeitar o direito à dignidade do aluno, evitando constrangimento público ou práticas abusivas. A melhor abordagem não é apenas proibir, mas educar para o uso consciente e pedagógico do celular. Quando bem orientado, o uso da tecnologia pode enriquecer a aprendizagem. Por isso, é fundamental que políticas escolares estejam aliadas a práticas pedagógicas atualizadas, formação docente e diálogo com as famílias.

QUAIS OS MOTIVOS QUE SE LEVOU A PROIBIÇÃO DOS CELULARES NAS SALAS DE AULAS

A proibição do uso de celulares nas salas de aula em muitas escolas e em algumas legislações estaduais e municipais no Brasil foi motivada por uma série de razões pedagógicas, disciplinares e sociais. Abaixo estão os principais motivos que levaram à proibição:

1. Distração e Perda de Foco

O motivo mais citado é que o celular tira a atenção dos alunos, que passam a acessar redes sociais, jogos e aplicativos durante



as aulas, comprometendo a concentração e o aprendizado.

2. Queda no Rendimento Escolar

Estudos e experiências práticas mostram que o uso excessivo do celular em sala está associado a diminuição do desempenho acadêmico, pois os alunos se envolvem mais com o aparelho do que com os conteúdos propostos.

3. Indisciplina e Desrespeito

O uso do celular pode contribuir para situações de desrespeito à autoridade do professor, interrupções constantes, conversas paralelas e dificuldade de manter a ordem e o ritmo da aula.

4. Casos de Bullying e Exposição Indevida

O celular tem sido usado por alguns alunos para:

- Fotografar ou filmar colegas e professores sem consentimento.
- Compartilhar imagens e vídeos ofensivos ou humilhantes.
- Praticar cyberbullying ou espalhar boatos em grupos escolares.

5. Desigualdade Social

Nem todos os alunos têm acesso a celulares modernos com internet. O uso livre em sala pode acentuar desigualdades, provocar exclusão ou constrangimento de alunos que não têm o mesmo acesso.

6. Desrespeito ao Tempo Escolar

A escola é vista como um espaço de formação e convivência. O uso do celular pode isolar os estudantes, prejudicar o convívio social e limitar o diálogo presencial.

Resumo dos Motivos da Proibição

Motivo Justificativa Principal

Distração e falta de foco Prejudica a atenção dos alunos

Redução do rendimento escolar Afeta diretamente o aprendizado

Indisciplina e quebra de autoridade Gera desordem e desrespeito ao professor

Bullying e uso inadequado Risco de exposição de colegas e professores

Desigualdade de acesso Pode causar exclusão e constrangimento

Enfraquecimento do convívio escolar Reduz as interações presenciais e o vínculo social

A opinião das famílias sobre a proibição do uso de celulares em sala de aula é diversa e, muitas vezes, dividida. Em geral, pais e responsáveis apresentam argumentos tanto favoráveis quanto contrários à restrição, refletindo suas preocupações com o desempenho escolar, a segurança dos filhos e a relação com a tecnologia.

O Que as Famílias Acham?

Famílias que Apoiam a Proibição:

- Melhor rendimento escolar: acreditam que a ausência do celular favorece a concentração.
- Menos distrações e conflitos: enxergam a escola como um ambiente de disciplina e foco.
- Prevenção de bullying e exposição: apoiam medidas que evitem gravações indevidas e uso irresponsável.
- Preservação do papel da escola: defendem que a escola deve priorizar o ensino e a convivência sem interferência digital.

Famílias que Criticam a Proibição:

- Preocupação com a segurança dos filhos: desejam manter contato direto em caso de emergência.
- Entendem o celular como ferramenta educativa: acreditam que pode ser usado pedagogicamente.
- Temor de punições exageradas: alguns pais criticam medidas como recolhimento do aparelho ou sanções sem diálogo.
- Desconfiança de que a proibição resolva o problema: acreditam que a educação para o uso consciente seria mais eficaz.

Existe Possibilidade de Reverter a Decisão?

Sim, a reversão da decisão de proibir os celulares é possível, especialmente nos seguintes casos:

1. Mudança na gestão escolar ou políticas públicas: novas diretrizes podem flexibilizar o uso.
2. Pressão das famílias e da comunidade escolar: abaixo-assinados, reuniões e conselhos escolares podem influenciar mudanças.
3. Experiências positivas com uso pedagógico: projetos que usam celulares de forma educativa podem servir como exemplo.
4. Revisão de regimentos internos escolares: a escola pode rever suas normas conforme a realidade da comunidade.

Caminho do Diálogo: Escola e Família

A melhor abordagem é o diálogo entre escola e família, visando:

- Estabelecer regras claras de uso consciente dos celulares.
- Criar momentos específicos para uso pedagógico supervisionado.
- Garantir que a proibição, se mantida, não exclua, constranja ou desrespeite os alunos.

Após alguns meses de proibição do uso do celular em sala de aula, as escolas que adotaram essa medida têm observado impactos diversos, tanto positivos quanto desafiadores. Abaixo, segue um balanço com base em relatos de instituições de ensino, professores e pais:

Principais Resultados Observados

Efeitos Positivos:

Aumento da concentração e do foco

Muitos professores relatam que os alunos estão mais atentos às explicações e às atividades propostas.

Redução de interrupções causadas por notificações, jogos ou redes sociais.

Melhoria na disciplina e no comportamento

Houve uma diminuição nas conversas paralelas, nas distrações e em episódios de indisciplina ligados ao uso do celular.

Fortalecimento do respeito ao ambiente escolar como espaço de aprendizagem.

Fortalecimento da interação social



Alunos passaram a se relacionar mais entre si durante os intervalos, com maior diálogo presencial e convivência.

Maior autonomia na aprendizagem

Estudantes foram estimulados a utilizar livros, cadernos, murais e bibliotecas como fontes de informação, desenvolvendo estratégias de estudo mais independentes.

Desafios Enfrentados:

Resistência de alguns alunos e famílias

Parte dos estudantes não aceitou bem a mudança e tentou burlar as regras.

Alguns pais questionaram a proibição, especialmente em casos de necessidade de contato urgente.

Dificuldades para adaptar práticas pedagógicas

Professores que usavam o celular como ferramenta educacional (vídeos, pesquisas rápidas) precisaram reformular estratégias.

Desigualdade no acesso à tecnologia fora da sala

Alunos que dependem do celular como única fonte de acesso digital se sentiram prejudicados em trabalhos e pesquisas.

Falta de alternativas tecnológicas

Em escolas sem recursos tecnológicos institucionais (como computadores ou tablets), a proibição do celular trouxe limitações pedagógicas.

Conclusão Parcial

A proibição do uso do celular em sala de aula teve efeitos positivos sobre o ambiente escolar, especialmente em relação à concentração, disciplina e convivência. No entanto, para que essa política seja sustentável e justa, é essencial:

Dialogar com a comunidade escolar sobre os objetivos da medida;

Oferecer alternativas tecnológicas viáveis para fins pedagógicos;

Reavaliar constantemente os resultados, adaptando a decisão às necessidades da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso dos celulares na educação exige um equilíbrio entre a incorporação das tecnologias digitais e a manutenção de um ambiente propício ao aprendizado. A proibição total pode não ser a melhor solução, assim como o uso indiscriminado pode prejudicar a disciplina e o rendimento escolar. O desafio é construir, em conjunto com a comunidade escolar, uma cultura de uso consciente e responsável dos dispositivos móveis, que valorize o protagonismo dos alunos e a qualidade do processo educativo.

A resposta para a pergunta central deste trabalho — se a retirada do celular da sala de aula é um retrocesso ou uma salvação — não é simples. Ela depende de como a escola encara a tecnologia: como inimiga a ser excluída ou como aliada a ser educada. Proibir o uso dos celulares de forma rígida pode afastar a escola da realidade vivida pelos alunos; por outro lado, o uso irrestrito pode comprometer o foco, a disciplina e o rendimento escolar. Portanto, o caminho mais eficaz parece ser o do equilíbrio: educar para o uso responsável, estabelecer regras claras, promover o uso pedagógico em momentos específicos e envolver família e comunidade nesse processo. Assim, o celular deixa de ser um problema e passa a integrar, com sentido e propósito, o universo educacional.

REFERENCIAS

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2011.

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

PEREIRA, Lúcia. Educação e tecnologia: desafios da mediação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2017.



INVESTIGAÇÃO ESSENCIAL PARA A APRENDIZAGEM



ANA RITA GOMES DOS SANTOS - Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2008); pós-graduada-graduada em Educação Infantil pela Unifai PUC – São Paulo (2009); Professora Regente de Educação Infantil – CEU EMEI TRÊS PONTES

RESUMO

Este artigo olha atentamente o papel da curiosidade em às crianças como um ponto chave na aprendizagem e no desenvolvimento da mente. A pesquisa mostra como a curiosidade, sendo o impulso de verificar natural, é muito importante não só nas infâncias, mas ao vivo. A investigação será vista como uma forma ensino que ajuda autonomia do pensamento das crianças. Falando das teorias de Piaget e Vygotsky o trabalho tenta entender como o ambiente educativo pode incentivar o interesse e deixar o surgimento saber forte.

Palavras-chave: Curiosidade Infantil; Investigação; Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo; Piaget; Vygotsky.

INTRODUÇÃO

A introdução pode ser aumentada, mostrando a história de como as pessoas viam a curiosidade das crianças, desde os tempos mais antigos até a educação de hoje. A curiosidade sempre foi vista como um motor do crescimento humano, e na infância essa qualidade fica clara no desejo natural de explorar e entender o mundo. A entrada pode ter falas de filósofos velhos como Aristoteles que falam sobre a curiosidade como algo essencial para aprender antes de passar para ideias modernas e sobre ensino.

Vários estudiosos têm estudado o efeito da curiosidade no processo de aprender. Desde o livro de Aristóteles, que já falava sobre a curiosidade como um princípio básico do conhecimento, até as partes que Piaget e Vygotsky trouxeram no século 20, a pesquisa permanece crucial para a educação.

O PAPEL DA ESCOLA NA INVESTIGAÇÃO INFANTIL

Aqui, você pode detalhar o papel específico de atividades educacionais que favorecem a curiosidade. Discuta modelos educacionais como a aprendizagem baseada em projetos (PBL), metodologias ativas de ensino, e ambientes de aprendizagem que incentivam a investigação.

A escola não deve ser vista apenas como um lugar de transmissão de conhecimento, mas como um ambiente de exploração ativa. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, é uma metodologia que permite à criança investigar questões reais, conectando o aprendizado a seu contexto e despertando sua curiosidade."

Além disso, inclua um debate sobre o papel dos educadores na criação de um clima de questionamento e exploração, destacando como eles podem facilitar a curiosidade sem impor respostas prontas.



TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A INVESTIGAÇÃO

Aqui, você pode aprofundar as contribuições de Piaget e Vygotsky, explicando com mais detalhes seus conceitos-chave, como a "zona de desenvolvimento proximal" de Vygotsky e os "estágios de desenvolvimento" de Piaget. Além disso, inclua outros teóricos que complementam ou criticam essas teorias, como Lev Vygotsky com seu foco no contexto social, ou Jerome Bruner e sua teoria da aprendizagem descoberta.

Piaget argumenta que as crianças são 'pequenos cientistas' que constroem ativamente seu entendimento do mundo, e isso é especialmente evidente quando se observa o modo como elas testam hipóteses e experimentam diferentes abordagens. Já Vygotsky aponta que o aprendizado é profundamente mediado pela interação social, com o papel do adulto sendo essencial na orientação do processo investigativo.

O PAPEL DOS QUESTIONAMENTOS NO PROCESSO INVESTIGATIVO

Aqui, explore como as perguntas desempenham um papel crucial na aprendizagem, detalhando tipos de perguntas que os educadores devem estimular nas crianças (perguntas abertas, questões provocativas etc.). Traga exemplos práticos de como as crianças podem ser incentivadas a formular questões sobre o mundo ao seu redor, e como esses questionamentos podem ser ampliados por atividades em grupo.

As perguntas desempenham um papel multifacetado no processo investigativo. Elas podem servir para instigar o pensamento crítico, despertar novas formas de ver o mundo e, muitas vezes, desafiar a própria estrutura de conhecimento estabelecida."

A INVESTIGAÇÃO COMO MEIO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO

Para expandir essa seção, discuta mais profundamente como a investigação está ligada à construção do conhecimento. Introduza teorias como o Construtivismo Social de Vygotsky e as ideias de Bruner sobre a importância da descoberta e resolução de problemas. Demonstre como o conhecimento significativo se baseia não apenas em respostas corretas, mas na habilidade de questionar e formar novas relações entre os conceitos.

Em consonância com o construtivismo, a aprendizagem significativa não é o simples acúmulo de informações, mas a capacidade de integrar o novo conhecimento à rede cognitiva já existente da criança. A investigação facilita esse processo ao permitir que as crianças conectem novas ideias às suas experiências anteriores.

CONSTRUTIVISMO SOCIAL DE VYGOTSKY E A INVESTIGAÇÃO

Vygotsky, um dos mais influentes teóricos do desenvolvimento cognitivo, acreditava que o conhecimento não é construído de forma isolada, mas sim mediado pela interação social. Seu conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP) é particularmente relevante ao discutir como a investigação contribui para o aprendizado significativo. A ZDP refere-se à distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com o apoio de outros, como um educador ou colegas mais experientes. A investigação, nesse contexto, torna-se uma ferramenta vital para explorar o que está dentro dessa zona, permitindo que a criança amplie suas capacidades cognitivas com a ajuda de outros.

Quando a investigação é realizada de forma colaborativa, ela proporciona oportunidades para o compartilhamento de ideias, debates e questionamentos, o que permite à criança elaborar novos conceitos e relacioná-los com os conhecimentos já existentes. Através dessa troca, o aprendizado é enriquecido, pois os indivíduos envolvem-se ativamente no processo, construindo e reconstruindo o conhecimento com base nas interações sociais. Esse processo de mediação ajuda a criança a ir além do conhecimento superficial, estimulando a reflexão e a internalização dos conceitos de maneira mais profunda.

A PERSPECTIVA DE PIAGET E VYGOTSKY SOBRE O CONHECIMENTO INFANTIL

Aqui, amplie as discussões sobre as diferenças entre Piaget e Vygotsky. Envolver mais detalhes sobre suas teorias do desenvolvimento, como os estágios de desenvolvimento de Piaget (sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais) e a ideia de Vygotsky sobre a aprendizagem como um processo mediado socialmente.

Piaget via o desenvolvimento cognitivo como um processo autônomo de adaptação ao ambiente, enquanto Vygotsky enfatizava a importância da interação social e cultural para a construção do conhecimento, sugerindo que o aprendizado é potencializado através da colaboração com outros, especialmente com adultos ou pares mais experientes."

EXEMPLOS EMPÍRICOS E RESULTADOS DE ESTUDOS SOBRE CURIOSIDADE E APRENDIZAGEM

Para aumentar a profundidade do artigo, você pode incluir estudos de caso, dados empíricos, ou exemplos de escolas que implementaram práticas investigativas no ambiente de aprendizagem. Isso mostrará a aplicabilidade das teorias discutidas.

Estudos recentes indicam que crianças que são expostas a ambientes de aprendizagem investigativos apresentam maior capacidade de resolução de problemas e um entendimento mais profundo de conceitos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realçou o papel crucial da sede infantil por saber no aprendizado e no avanço mental das crianças. A curiosidade, enquanto um desejo natural de explorar, não fica restrita à infância, mas persiste por toda a vida, servindo como um motor primordial para a criação de saber. Ao abordar o papel da escola e dos professores nesse caminho, ficou evidente que a educação formal pode nutrir e refinar essa curiosidade, tornando-a uma ferramenta de exploração ativa e constante.



As ideias de Piaget e Vygotsky deram uma base firme para entender como o saber é construído, tanto individualmente, pela exploração ativa, quanto socialmente, pela ajuda de outros. Piaget via a criança como um pequeno cientista, sempre testando ideias e ajustando seu entendimento do mundo, enquanto Vygotsky frisava a importância da interação social e da parceria no aprendizado. Ambas as visões se completam, oferecendo uma visão ampla do papel da curiosidade e da exploração no avanço mental infantil.

A exploração, como meio para gerar um saber relevante, mostra um aprendizado dinâmico, onde o questionamento e a reflexão constante são vitais. Ao incentivar a curiosidade nas escolas, é possível não só desenvolver capacidades mentais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas, mas também criar um clima de aprendizado mais atraente e relevante. O papel do professor, como guia dessa exploração, é essencial para dar às crianças os meios para explorar, questionar e criar seu próprio saber.

Este estudo também indicou a precisão de mais estudos que avaliem o impacto de lugares de exploração no desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico, em especial em situações variadas e com idades diversas. Entender como as crianças de culturas e origens diferentes reagem a práticas de ensino que provocam a curiosidade pode dar dados valiosos para a criação de métodos de ensino mais inclusivos e eficazes.

Em resumo, a exploração, impulsionada pela curiosidade infantil, deve ser vista como um caminho contínuo que vai além da infância. As escolas têm o dever de criar climas que favoreçam a curiosidade, preparando as crianças para uma vida de questionamento e descoberta, com a convicção de que, ao incentivar essa prática desde cedo, elas estarão mais bem preparadas para se tornarem aprendizes ao longo da vida.

Em resumo, a conclusão recapitula os aspectos cruciais do estudo e pondera sobre o impacto em métodos de ensino contemporâneos. Analisa a relevância do anseio por aprender constantemente, mostrando como escolas e professores podem remodelar seus planos para estimular essa capacidade. Menciona também a chance de executar mais estudos sobre o efeito de locais exploratórios no aprendizado e progresso de crianças em diferentes fases da vida e realidades.

Assim, a busca pelo conhecimento, guiada pela sede de saber das crianças, precisa ser encarada como um caminho sem fim que avança além da tenra idade, e não apenas como algo momentâneo. As escolas são cruciais para criar espaços de estudo que impulsionem a curiosidade, capacitando as crianças a questionar e explorar por toda a vida.

REFERÊNCIAS

- AROEIRA, Maria Luísa C.; Soares, Maria Inês B.; Mendes, Rosa Emília. Didática de pré-escola: vida criança brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996.
- KAMII, C.; Deveres, R. "O conhecimento físico na educação pré-escolar, implicações da teoria de Piaget". Porto Alegre: artes médicas, 1991.,
- SPERANDIO, Maria Regina da Costa: O Ensino da Ciência na Educação Infantil. Londrina – PR: Editora CDI, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. "Pensamento e linguagem", São Paulo: Martins Fontes, 1987
- AROEIRA, L. L. A aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Editora XYZ. 1996
- PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro. 1972
- SPERANDIO, M. R. C. O desenvolvimento cognitivo e suas implicações educacionais. São Paulo: Editora ABC. 2008
- LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. São Paulo: USP, 2009.
- AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. CARVALHO, A. M. P. (org.). Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (org.). Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Robert C. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. 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.
- COHN, Clarice. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEMO, Pedro. A pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.
- AROEIRA, L. L. O processo de aprendizagem: uma visão construtivista. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2001.
- PIAGET, Jean. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Editora Record Brasil. 1969
- AROEIRA, L. L. Psicologia da educação: teoria e prática na formação do educador. São Paulo: Editora Moderna, 2003.



COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA PRÁTICAS



ANDREIA ARAUJO OLIVEIRA - Professora pós-graduada em educação especial, português e arte trabalha na prefeitura de São Paulo com dois cargos efetivos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir e analisar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral em Língua Inglesa no Ensino Fundamental II. A oralidade, como uma das habilidades essenciais para a comunicação em língua estrangeira, deve ser trabalhada de forma contínua e significativa no ambiente escolar. A pesquisa explora metodologias que favorecem a interação em sala de aula, como atividades comunicativas, dramatizações, jogos, músicas e uso de recursos tecnológicos. Além disso, considera-se a importância do papel do professor como mediador no processo de ensino aprendizagem, criando situações reais de uso da língua que estimulem os alunos a se expressarem com autonomia e confiança. Os resultados apontam que práticas dinâmicas e contextualizadas contribuem significativamente para o aprimoramento das competências orais dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e motivadora.

Palavras-chave: Compreensão oral; Expressão oral; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da compreensão e expressão oral em Língua Inglesa no Ensino Fundamental II é fundamental para a formação de alunos capazes de interagir em contextos diversos e utilizar o inglês de maneira eficaz. A habilidade de se comunicar oralmente em inglês é essencial não apenas para o uso acadêmico do idioma, mas também para a inserção dos estudantes no mundo globalizado. Este TCC tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas adotadas para o desenvolvimento dessas habilidades no Ensino Fundamental II, focando em estratégias de ensino que promovem a comunicação oral eficiente entre os alunos.

A pesquisa se concentra na análise de metodologias que favoreçam a compreensão oral, como a escuta ativa de áudios e vídeos, e a expressão oral, por meio de atividades que envolvem diálogos, debates, apresentações e simulações de situações cotidianas. Além disso, será abordada a importância de um ambiente de sala de aula que estimule o uso da língua de forma prática e realista, destacando o papel do professor na criação de situações comunicativas que favoreçam o desenvolvimento dessas competências.

No contexto educacional brasileiro, as aulas de inglês no Ensino Fundamental II enfrentam desafios relacionados à escassez de recursos, ao baixo engajamento dos alunos e à dificuldade de promover a interação oral em uma língua estrangeira. No entanto, a utilização de tecnologias, como aplicativos, jogos e vídeos, além da adaptação de metodologias baseadas na abordagem comunicativa, pode ser uma estratégia eficaz para superar essas dificuldades.

COMO TRABALHAR A COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL

Trabalhar a compreensão e expressão oral em Língua Inglesa no Ensino Fundamental II é essencial para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos, permitindo que eles se expressem com mais confiança e competência em situações cotidianas. Aqui estão algumas estratégias e atividades que podem ser utilizadas para melhorar essas habilidades na sala de aula:

1. Atividades de Escuta Ativa (Compreensão Oral)

A compreensão oral envolve a capacidade de entender e interpretar o que é dito em inglês. Para trabalhar essa habilidade de forma eficaz, o professor pode usar as seguintes abordagens:

- **Audições e Vídeos:** Expor os alunos a diferentes áudios e vídeos (como músicas, podcasts, entrevistas, filmes e



vídeos curtos) em inglês, com níveis adequados de dificuldade. Após a audição, podem ser feitas atividades como responder a perguntas, preencher lacunas em transcrições ou discutir o conteúdo.

- **Atividades de Previsão:** Antes de ouvir um áudio, o professor pode pedir aos alunos que prevejam o que será falado com base no título ou nas imagens apresentadas. Isso ativa o vocabulário e ajuda a melhorar a atenção durante a escuta.
- **Tarefas de Reação:** Após ouvir uma gravação, os alunos podem ser incentivados a responder com base em suas impressões. Por exemplo, podem discutir as emoções expressas no áudio ou resumir as ideias principais.

2. Atividades de Produção Oral (Expressão Oral)

A expressão oral requer prática constante, uma vez que a comunicação eficiente depende de habilidades de fluência, precisão e criatividade. Para trabalhar essa competência, os seguintes métodos podem ser eficazes:

- **Diálogos e Simulações:** Organizar atividades de diálogo entre os alunos, como simulações de situações do cotidiano (ir ao médico, fazer compras, pedir informações), permite que eles pratiquem a língua de forma prática e contextualizada. Além disso, pode ser útil trabalhar com role-plays (interpretação de papéis), onde os alunos assumem personagens e simulam situações reais.
- **Debates e Discussões:** Promover debates sobre temas de interesse dos alunos, onde eles precisam expressar suas opiniões e argumentar em inglês, ajudando a desenvolver habilidades de argumentação e fluência.
- **Apresentações Oraís:** Pedir aos alunos para prepararem pequenas apresentações sobre temas que dominam ou sobre temas propostos pelo professor. Isso incentiva a organização do pensamento e a melhoria na pronúncia.
- **Jogo de Perguntas e Respostas:** Criar jogos de perguntas e respostas (quiz) pode ser uma maneira divertida de engajar os alunos na aula. Eles podem responder perguntas sobre um tema previamente estudado ou até mesmo criar perguntas para os colegas.

3. Uso de Tecnologias

As tecnologias podem ser grandes aliadas para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral:

- **Aplicativos de Idiomas:** Existem diversos aplicativos que ajudam os alunos a praticar a compreensão e expressão oral, como o Duo lingo, Babbel, e o Rosetta Stone, que oferecem atividades dinâmicas de escuta e fala.
- **Gravações de Áudio e Vídeo:** Incentivar os alunos a gravarem suas próprias falas e escutarem de volta pode ajudá-los a perceber suas dificuldades e trabalhar em sua pronúncia e fluência.
- **Aulas Online com Falantes Nativos:** Se possível, usar plataformas que permitam aos alunos interagir com falantes nativos pode ser uma ótima oportunidade para melhorar a compreensão e expressão oral em situações autênticas.

4. Feedback Constante

O feedback é fundamental para o desenvolvimento das habilidades orais. O professor deve:

- **Corrigir de Forma Construtiva:** Ao corrigir os alunos, o professor deve ser cuidadoso para não desmotivar. Deve corrigir de forma construtiva, indicando as melhorias e dando dicas práticas para aperfeiçoamento.
- **Celebrar os Progressos:** Reconhecer as conquistas dos alunos, por menores que sejam, pode aumentar a confiança e a motivação para continuar praticando.

5. Criação de um Ambiente de Aula Interativo

Um ambiente de aula que incentive a comunicação é essencial para o desenvolvimento da expressão oral. Para isso, o professor pode:

- **Promover Interações em Grupo:** Realizar atividades que envolvam interação entre os alunos, como discussões em grupo, jogos colaborativos ou projetos em inglês.
- **Estabelecer Desafios de Fala:** Criar desafios de fala (por exemplo, "falar por 2 minutos sobre um tema sem parar"), para que os alunos possam trabalhar sua fluência de maneira lúdica.

6. Integração com Outras Habilidades

O trabalho de compreensão e expressão oral deve ser integrado às demais habilidades (leitura, escrita e gramática), para que os alunos percebam o uso da língua de forma holística. Isso pode ser feito por meio de atividades que combinem essas habilidades, como:

- **Leitura em Voz Alta:** Fazer leituras em voz alta de textos curtos ou trechos de livros pode ajudar na fluência verbal.
- **Escrita de Diálogos:** Os alunos podem escrever diálogos e, em seguida, encená-los, praticando tanto a expressão escrita quanto a oral. Trabalhar a compreensão e expressão oral em Língua

Inglesa no Ensino Fundamental II é crucial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, permitindo que eles se expressem com confiança e eficácia. A combinação de diferentes metodologias, o uso de tecnologias, e o incentivo à prática constante em situações reais de comunicação ajudam a tornar o aprendizado mais significativo e dinâmico. Com essas estratégias, os alunos terão maior competência para se comunicar em inglês, tanto em contextos formais quanto informais. O desenvolvimento dessas habilidades promove a autonomia do aluno no aprendizado de línguas e contribui para sua formação cidadã em um mundo cada vez mais globalizado.

A INCLUSÃO DE DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS

Ao trabalhar a expressão oral, é importante que os alunos sejam expostos a diversos contextos culturais nos quais o inglês é falado, permitindo que eles compreendam as variações linguísticas e as diferentes normas de comunicação. Isso amplia sua visão de mundo e os prepara para interações com falantes nativos e não nativos da língua.

O ensino de compreensão e expressão oral em Língua Inglesa no Ensino Fundamental II é fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos, permitindo que eles se tornem capazes de compreender e produzir a língua de maneira eficaz em diversas situações. Este processo envolve não apenas a aprendizagem de vocabulário e estruturas gramaticais, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas para se expressar e interagir em inglês.

1. Importância da Habilidade Oral

A habilidade oral desempenha um papel crucial no aprendizado de uma língua estrangeira, pois permite que os alunos se envolvam diretamente com o idioma de maneira ativa. Ao praticar a compreensão e expressão oral, os alunos são estimulados a pensar e reagir rapidamente, o que desenvolve sua fluência e confiança ao falar. Este processo é essencial não só para a comunicação, mas também para a integração do aluno em um contexto global, onde o inglês é frequentemente a língua comum de interação.

2. Desafios no Ensino



Embora a prática da expressão oral em Língua Inglesa seja indispensável, ela ainda representa um desafio tanto para alunos quanto para professores. A barreira psicológica que muitos alunos enfrentam ao falar em inglês, devido ao medo de cometer erros, é uma das maiores dificuldades. Além disso, a falta de prática e de exposição ao idioma em situações reais pode dificultar o desenvolvimento da fluência. Portanto, é essencial criar um ambiente que incentive o uso do inglês de forma descontraída e significativa.

3. Metodologias Ativas

As metodologias ativas, como o aprendizado baseado em projetos, jogos pedagógicos, e atividades de interação em grupo, são estratégias eficazes para desenvolver a expressão oral. Essas abordagens permitem que os alunos pratiquem a língua em contextos reais, tornando o aprendizado mais dinâmico e engajador. O uso de tecnologias também pode ser uma ferramenta poderosa, proporcionando experiências imersivas de aprendizado com recursos como vídeos, podcasts e plataformas de comunicação.

4. Integração com Outras Habilidades

O ensino de compreensão e expressão oral deve ser integrado com outras habilidades linguísticas, como a leitura e a escrita, para promover um aprendizado completo da língua. Essas habilidades não devem ser tratadas de forma isolada, mas como partes interconectadas de um processo de aprendizado contínuo, em que a interatividade e a prática constante são fundamentais para o sucesso.

5. A Inclusão de Diferentes Contextos Culturais

Ao trabalhar a expressão oral, é importante que os alunos sejam expostos a diversos contextos culturais nos quais o inglês é falado, permitindo que eles compreendam as variações linguísticas e as diferentes normas de comunicação. Isso amplia sua visão de mundo e os prepara para interações com falantes nativos e não nativos da língua.

No ensino de Língua Inglesa, especialmente no Ensino Fundamental II, a inclusão de diferentes contextos culturais é fundamental para ampliar a visão de mundo dos alunos e tornar a aprendizagem mais significativa. A língua não é apenas um conjunto de regras gramaticais e vocabulário; ela carrega em si os valores, hábitos, costumes e formas de ver o mundo de diferentes povos.

Ao trabalhar com contextos culturais diversos, os alunos passam a compreender que a comunicação vai além das palavras. Eles aprendem, por exemplo, que o inglês é falado em muitos países com variações linguísticas e culturais, como nos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, África do Sul, Austrália, entre outros. Essa abordagem promove o respeito à diversidade e o desenvolvimento da competência intercultural.

Incluir temas como festivais tradicionais, culinária, sistemas educacionais, hábitos sociais, produções artísticas e estilos de vida de diferentes países de língua inglesa possibilita que os alunos relacionem o idioma a situações reais. Atividades como pesquisas culturais, apresentações temáticas, debates e comparações com a cultura brasileira enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e contextualizado.

Assim, ao valorizar a pluralidade cultural, o ensino da Língua Inglesa contribui não apenas para o desenvolvimento da fluência e compreensão oral, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para atuar em um mundo globalizado e multicultural.

6. Futuro do Ensino de Língua Inglesa

À medida que a globalização avança e a tecnologia se torna cada vez mais presente no cotidiano, o ensino de compreensão e expressão oral em Língua Inglesa no Ensino Fundamental II precisa se adaptar às novas demandas. Isso significa buscar abordagens que incentivem a prática constante, o uso de ferramentas digitais, e a interação com falantes nativos para promover um aprendizado mais efetivo e autêntico.

O ensino de Língua Inglesa está passando por profundas transformações, impulsionadas pelo avanço da tecnologia, pelas mudanças nas demandas sociais e pelo papel cada vez mais globalizado da comunicação. No cenário educacional atual e futuro, ensinar inglês vai muito além de ensinar regras gramaticais ou vocabulário; trata-se de desenvolver habilidades comunicativas, culturais e digitais.

Com a popularização das ferramentas digitais, o acesso a conteúdo autêntico em inglês — como vídeos, músicas, podcasts e plataformas interativas — tornou-se mais fácil, permitindo que o aprendizado ocorra de forma mais dinâmica, personalizada e contextualizada. Ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e recursos de inteligência artificial também estão contribuindo para que os estudantes tenham mais autonomia no processo de aquisição da língua.

Além disso, a abordagem comunicativa, o ensino por projetos e a integração com temas contemporâneos (como sustentabilidade, diversidade, inovação e cidadania global) apontam para um ensino mais interdisciplinar e significativo. O inglês deixa de ser apenas uma disciplina isolada e se torna uma ferramenta de acesso ao conhecimento, à cultura e às oportunidades.

Outro ponto relevante para o futuro é o foco no letramento digital e na fluência oral. A competência oral, tão valorizada em contextos profissionais e acadêmicos, vem ganhando mais espaço nos currículos, com práticas de fala e escuta baseadas em situações reais e interativas.

Por fim, o futuro do ensino de inglês também exige professores preparados, com formação contínua, domínio de metodologias ativas e sensibilidade para lidar com as diferenças culturais e sociais dos alunos. O educador do futuro é mediador, facilitador e incentivador da autonomia do estudante.

Assim, o ensino de Língua Inglesa caminha para se tornar cada vez mais inclusivo, digital, intercultural e voltado para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida no século XXI.

NA PRÁTICA COMO OCORRE A COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

Na prática pedagógica, o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral em Língua Inglesa ocorre por meio de estratégias que promovem o uso real e significativo da língua. A compreensão oral, também conhecida como listening, é trabalhada por meio da escuta de áudios, vídeos, músicas, podcasts e diálogos, nos quais os alunos treinam a habilidade de entender diferentes sotaques, velocidades e contextos comunicativos. Já a expressão oral, ou speaking, é estimulada através de atividades como apresentações, dramatizações, jogos de perguntas e respostas, entrevistas simuladas, role-playing e debates simples.

Para que esse processo seja eficaz, é essencial que o professor crie um ambiente acolhedor, onde o erro seja visto como parte



da aprendizagem, encorajando os alunos a se expressarem sem medo. A exposição constante à língua falada e o uso de temas do cotidiano contribuem para que os estudantes se sintam mais confiantes e motivados. Além disso, o uso de tecnologias

digitais, como aplicativos de conversação, vídeos interativos e plataformas de ensino de idiomas, tem se mostrado um recurso poderoso para reforçar essas habilidades.

O foco está em aproximar o uso da língua inglesa ao máximo da realidade dos alunos, respeitando seus níveis de proficiência e incentivando a prática constante da escuta e da fala. Assim, a compreensão e a expressão oral deixam de ser apenas conteúdos teóricos e passam a ser vivências comunicativas dentro da sala de aula.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA

O ensino-aprendizagem da oralidade em Língua Inglesa envolve a construção gradual da habilidade de compreender e produzir enunciados orais de forma significativa e contextualizada.

No Ensino Fundamental II, esse processo deve considerar o nível de proficiência dos alunos, seus interesses e experiências, além de promover um ambiente favorável à interação e à comunicação.

A compreensão oral (listening) é desenvolvida por meio da exposição frequente a diferentes tipos de textos orais, como músicas, vídeos, diálogos e instruções. Já a expressão oral (speaking) é incentivada por meio de atividades que exigem o uso ativo da língua, como apresentações, dramatizações, entrevistas simuladas, jogos e conversações em grupo.

Para que esse processo seja eficaz, o professor deve atuar como facilitador, criando oportunidades para que os alunos se expressem sem medo de errar, valorizando suas tentativas e promovendo uma aprendizagem colaborativa. É essencial o uso de estratégias que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes, além da integração com elementos culturais da língua-alvo.

Dessa forma, o desenvolvimento da oralidade não ocorre de maneira isolada, mas sim como parte de um processo que envolve escuta, fala, interação e construção de sentidos. Com práticas significativas e contextualizadas, os alunos não apenas aprendem a se comunicar em inglês, mas também desenvolvem competências sociais, cognitivas e interculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão e a expressão oral em Língua Inglesa são habilidades fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no Ensino Fundamental II, período em que os alunos estão em constante desenvolvimento cognitivo e social. Ao vivenciar práticas significativas de escuta e fala, os estudantes são incentivados a usar a língua de forma funcional, comunicativa e contextualizada.

Na prática, percebe-se que o sucesso dessas habilidades depende diretamente de metodologias ativas e do uso de recursos que favoreçam a interação e a participação dos alunos. Atividades como jogos, dramatizações, diálogos e o uso de mídias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam a sala de aula um ambiente mais dinâmico e colaborativo.

Conclui-se, portanto, que o trabalho com a oralidade na Língua Inglesa deve ser contínuo, planejado e adaptado às realidades dos alunos. Além disso, é essencial que o professor atue como mediador, incentivando a autonomia e a confiança dos estudantes no uso da língua. Com isso, é possível promover não apenas o domínio da língua inglesa, mas também o desenvolvimento de competências comunicativas que os acompanharão ao longo da vida escolar e além dela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 2012.

BROWN, H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 3rd ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

Cameron, L. (2001). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.

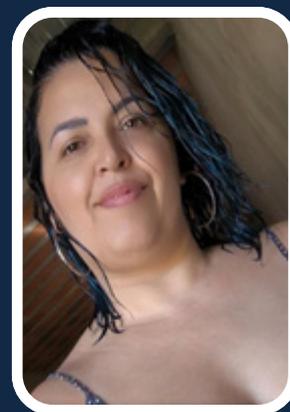
Harmer, J. (2015). The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson Education.

Thornbury, S. (2005). How to Teach Speaking. Harlow: Pearson Education.

Nunan, D. (2003). Practical English Language Teaching. New York: McGraw-Hill.



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS



ANDREIA MARIA DIAS - Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISA; Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Três Corações.

RESUMO

O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, especialmente no contexto educacional, em que promove a aprendizagem significativa e o aprimoramento de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Este estudo investiga a importância do brincar como ferramenta pedagógica na educação infantil, analisando suas implicações para o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida por meio de revisão bibliográfica. O objetivo geral do estudo foi compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento integral das crianças e identificar as práticas pedagógicas que incorporam o brincar no cotidiano escolar. Os objetivos específicos incluíram analisar as formas de brincar mais utilizadas pelos educadores e avaliar os impactos dessas práticas no aprendizado e no desenvolvimento emocional das crianças. Os principais resultados indicaram que as atividades lúdicas favorecem a criatividade, a resolução de problemas, o trabalho em equipe e o desenvolvimento da linguagem, além de promoverem a socialização e a autoestima. A pesquisa reforçou a ideia de que o brincar não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de crianças mais criativas, autônomas e críticas.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar é reconhecido como uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no contexto educacional, em que desempenha um papel crucial na formação de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Por meio do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, expressar suas emoções, aprender novas formas de comunicação e desenvolver competências que serão fundamentais ao longo de sua vida.

No contexto escolar, o brincar vai além de um simples passatempo, sendo uma ferramenta pedagógica que favorece a construção do conhecimento e o fortalecimento das relações interpessoais, promovendo a criatividade e a resolução de problemas. A abordagem lúdica na educação infantil, portanto, se configura como um aspecto indispensável para a aprendizagem das crianças.

Entretanto, a inserção do brincar nas práticas pedagógicas enfrenta diversos desafios. Muitos educadores, ainda que reconheçam sua importância, se veem limitados por currículos rígidos, falta de recursos adequados e pressão por resultados acadêmicos imediatos, o que pode resultar em um afastamento do brincar como estratégia pedagógica.

Além disso, a formação docente para o uso efetivo do lúdico no ensino também é um ponto que demanda atenção, já que nem todos os profissionais estão preparados para integrar de forma eficaz as atividades lúdicas ao processo de ensino-aprendizagem.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender as implicações do brincar no desenvolvimento integral das crianças e de destacar sua relevância como um meio de promover o aprendizado e o bem-estar das crianças, contribuindo para uma educação mais holística e inclusiva.



A metodologia adotada para este estudo foi de abordagem qualitativa, apresentando como objetivo geral compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças e identificar as práticas pedagógicas que incorporam o brincar no cotidiano escolar. Os objetivos específicos incluem analisar as formas de brincar mais utilizadas pelos educadores e avaliar os impactos dessas práticas no aprendizado e no desenvolvimento emocional das crianças.

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

O brincar é uma atividade intrínseca à infância e desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar é reconhecido como um direito da criança e uma prática pedagógica essencial na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. A BNCC destaca que o brincar deve ser valorizado e incorporado ao cotidiano escolar, proporcionando às crianças oportunidades de explorar, experimentar e aprender de forma significativa e prazerosa (BRASIL, 2017).

O brincar estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças ao proporcionar experiências que favorecem a aprendizagem ativa e significativa. Atividades lúdicas, como jogos de faz de conta, construção com blocos e quebra-cabeças, auxiliam na construção de esquemas mentais, no desenvolvimento da memória, atenção e linguagem, além de promoverem o pensamento lógico e a resolução de problemas. Piaget (2001) enfatiza que o jogo simbólico é essencial para a construção do pensamento lógico e para a compreensão do mundo.

Ainda, ele oferece às crianças a oportunidade de expressar e compreender suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento emocional saudável. Atividades lúdicas permitem que as crianças experimentem diferentes papéis, simulem situações e resolvam conflitos, favorecendo a autorregulação emocional e a construção da autoestima. Vygotsky (1998) destaca que o brincar é uma forma de mediação social que permite à criança internalizar normas e valores, promovendo o desenvolvimento emocional e social.

No brincar, as crianças aprendem a interagir com os outros, a compartilhar, a cooperar e a respeitar regras sociais. Atividades lúdicas em grupo favorecem a construção de habilidades sociais, como a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos, essenciais para o convívio em sociedade. Gusso e Schwartz (2005) afirmam que o brincar é uma forma de expressão e comunicação que contribui para a construção de relações sociais e para o desenvolvimento da identidade da criança.

O brincar envolve atividades que estimulam o desenvolvimento motor das crianças, tanto em sua dimensão grossa quanto fina. Brincadeiras como correr, pular, subir, desenhar e manipular objetos contribuem para o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção corporal.

Camila (2024) destaca que esta é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento motor, permitindo às crianças explorar e aprimorar suas habilidades físicas de forma prazerosa e significativa.

Ainda, oferece um espaço inclusivo para todas as crianças, independentemente de suas diferenças, podem participar, interagir e aprender juntas. Atividades lúdicas adaptadas favorecem a participação de crianças com necessidades especiais, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade. A BNCC enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão, reconhecendo o brincar como um meio eficaz para alcançar esses objetivos.

Diversas práticas pedagógicas podem incorporar o brincar no cotidiano escolar, tornando-o um instrumento de aprendizagem. Segundo Silva (2022), o educador deve planejar atividades lúdicas que estimulem a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas, proporcionando às crianças oportunidades de explorar e aprender de forma significativa.

O uso de jogos, dramatizações, contação de histórias e atividades artísticas são exemplos de práticas que podem ser utilizadas para integrar o brincar ao processo educativo.

O brincar também representa uma poderosa ferramenta de expressão simbólica, permitindo que as crianças ressignifiquem vivências e experiências do seu cotidiano. Ao representar papéis sociais, simular situações e construir narrativas próprias, elas desenvolvem a linguagem, a capacidade de abstração e o pensamento crítico.

Segundo Kishimoto (2010), o brincar simbólico é essencial para a constituição do sujeito, pois contribui para a formação da identidade e para a compreensão do mundo social. Assim, integrar atividades simbólicas às práticas pedagógicas na educação infantil amplia o repertório cultural e expressivo das crianças, enriquecendo suas experiências de aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser considerado é o ambiente educativo, que deve ser cuidadosamente planejado para favorecer o brincar. Um espaço que estimula a curiosidade, a autonomia e o movimento é fundamental para o pleno desenvolvimento infantil.

Oliveira (2020) destaca que o ambiente rico em estímulos e materiais diversificados contribui significativamente para a aprendizagem, pois oferece possibilidades de exploração e descoberta. Assim, cabe ao educador organizar o espaço de forma intencional, promovendo oportunidades de interação, cooperação e experimentação por meio de atividades lúdicas estruturadas ou livres.

Nesse sentido, o desenvolvimento integral da criança pressupõe a articulação entre os aspectos cognitivo, motor, afetivo, social e cultural, e o brincar é um elemento central nesse processo.

Conforme ressalta a BNCC (BRASIL, 2017), o brincar é uma das experiências essenciais para o desenvolvimento na primeira infância, pois proporciona às crianças a possibilidade de se expressarem, explorarem o mundo ao seu redor e construir conhecimento de forma ativa e significativa. Ao brincar, a criança integra emoções, pensamentos e ações, desenvolvendo-se de maneira plena e contextualizada.

No aspecto cognitivo, o brincar favorece a construção de habilidades como a atenção, a memória, a imaginação e o raciocínio lógico. Piaget (1998) afirma que o jogo simbólico, característico da infância, permite à criança desenvolver o pensamento representacional, essencial para a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. As brincadeiras também contribuem para a resolução de problemas, pois as crianças são frequentemente desafiadas a tomar decisões, formular hipóteses e lidar com imprevistos durante as atividades lúdicas.

Do ponto de vista emocional e social, o brincar desempenha um papel fundamental na construção da identidade, da autoestima e da empatia. Vygotsky (1998) defende que, ao interagir com os outros durante as brincadeiras, a criança internaliza normas sociais e desenvolve o autocontrole e a autorregulação emocional. Essa vivência de papéis sociais e a negociação de regras fortalecem os vínculos afetivos, promovem a cooperação e favorecem a convivência coletiva, essenciais para a formação de sujeitos críticos e solidários.



Além disso, o brincar estimula o desenvolvimento motor, à medida que exige movimento, coordenação, equilíbrio e percepção espacial. Brincadeiras como correr, saltar, montar e empilhar objetos são fundamentais para a maturação neuromuscular e para o domínio do corpo (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006).

Assim, a ludicidade, quando inserida intencionalmente no cotidiano pedagógico, contribui de forma decisiva para o desenvolvimento global da criança, respeitando seus tempos e modos próprios de aprender e crescer.

Por fim, compreender o brincar como direito e como base metodológica exige um olhar sensível e respeitoso às infâncias. A escola precisa garantir tempo, espaço e liberdade para que o brincar aconteça de forma significativa, respeitando os interesses e os tempos de cada criança.

Como reforça Oliveira-Formosinho (2019), uma pedagogia da infância deve valorizar a escuta ativa, o protagonismo infantil e a co-construção do conhecimento, em que o brincar não é um intervalo, mas um eixo estruturante do processo educativo. Assim, ao reconhecer o brincar como linguagem própria da criança, a educação infantil se torna mais humana, inclusiva e transformadora.

ANÁLISE DAS FORMAS DE BRINCAR UTILIZADAS PELOS EDUCADORES E SEUS IMPACTOS NO APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS

O brincar é uma prática fundamental na educação infantil, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Diversas formas de brincar são utilizadas pelos educadores para promover o aprendizado e o desenvolvimento emocional dos pequenos.

Entre as principais, destacam-se o brincar simbólico, os jogos de construção, as brincadeiras físicas e os jogos de regras. Cada uma dessas modalidades contribui de maneira única para a formação cognitiva, social e emocional das crianças.

O brincar simbólico, também conhecido como faz de conta, permite que a criança represente situações do cotidiano, experimentando diferentes papéis e contextos. Segundo Piaget (1998), esse tipo de brincadeira é essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de abstração.

Além disso, Vygotsky (1998) destaca que, por meio do faz de conta, a criança internaliza normas sociais e culturais, ampliando sua compreensão do mundo.

Os jogos de construção, como blocos e peças de encaixar, estimulam a criatividade, o raciocínio lógico e a coordenação motora. Moreira (2025) ressalta que essas atividades ativam o córtex pré-frontal, melhorando a atenção seletiva, o controle inibitório e o planejamento. Assim, promovem a resolução de problemas e a tomada de decisões.

As brincadeiras físicas, como correr, pular corda e jogar bola, são fundamentais para o desenvolvimento motor e emocional das crianças. Essas atividades ajudam a liberar endorfinas, combatendo o estresse e promovendo sentimentos de felicidade (SALMI, 2025), contribuindo para a regulação emocional, auxiliando as crianças a lidarem com sentimentos de ansiedade ou raiva.

Os jogos de regras, como jogos de tabuleiro e brincadeiras estruturadas, ensinam as crianças a respeitar normas, esperar a vez e resolver conflitos. Essas atividades desenvolvem habilidades sociais importantes, como a comunicação e a empatia (SALMI, 2025). Além disso, fortalecem a autoestima, pois as crianças enfrentam desafios e superam obstáculos durante as brincadeiras.

A presença ativa do educador nas brincadeiras é essencial para potencializar seus benefícios. Ao participar das atividades lúdicas, o educador pode orientar, estimular e oferecer desafios que promovam o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (SEDUC, 2025). A interação com o adulto proporciona segurança e confiança, elementos fundamentais para o aprendizado e o bem-estar emocional.

É importante ressaltar que a escolha das brincadeiras deve considerar as características individuais e culturais das crianças. O educador deve observar e respeitar os interesses, as preferências e os ritmos de cada criança, oferecendo atividades que sejam significativas e desafiadoras (SEDUC, 2025). Essa abordagem personalizada favorece a aprendizagem e o desenvolvimento emocional de forma mais eficaz.

Além disso, a organização do ambiente escolar desempenha um papel crucial nas experiências lúdicas. Espaços bem planejados, com materiais diversificados e acessíveis, incentivam a exploração, a criatividade e a interação social (SEDUC, 2025). Ambientes estimulantes favorecem o engajamento das crianças nas atividades e contribuem para seu desenvolvimento integral.

A integração de diferentes formas de brincar nas práticas pedagógicas enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Ao combinar brincadeiras simbólicas, jogos de construção, brincadeiras físicas e jogos de regras, o educador oferece uma variedade de experiências que atendem às diversas dimensões do desenvolvimento infantil (SEDUC, 2025). Essa abordagem diversificada promove uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Por isso, como já discutido anteriormente, o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, promovendo a aquisição de habilidades essenciais para o aprendizado. Atividades lúdicas, como jogos de memória e quebra-cabeças, estimulam a atenção, a memória e o raciocínio lógico.

Ainda, segundo Piaget (1998), o jogo simbólico, característico da infância, permite à criança desenvolver o pensamento representacional, essencial para a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Além disso, Vygotsky (1998) destaca que, por meio do faz de conta, a criança internaliza normas sociais e culturais, ampliando sua compreensão do mundo.

As brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças, proporcionando oportunidades para a expressão e regulação das emoções. Atividades como dramatizações e jogos de faz de conta permitem que as crianças explorem diferentes sentimentos e situações, promovendo a empatia e a autorregulação emocional.

De acordo com Salmi (2025), a participação em brincadeiras bem-sucedidas aumenta a autoestima das crianças, assim como a resolução de conflitos durante as brincadeiras fortalece habilidades sociais importantes, como a comunicação e a empatia.

As brincadeiras em grupo são essenciais para o desenvolvimento social das crianças, pois ensinam habilidades como cooperação, negociação e resolução de conflitos. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, a esperar a vez e a seguir regras, habilidades fundamentais para a convivência em sociedade. Segundo Oliveira (2020), o ambiente rico em estímulos e materiais diversificados contribui significativamente para a aprendizagem, pois oferece possibilidades de exploração e descoberta, promovendo a interação social e o desenvolvimento de habilidades sociais.



O brincar é uma ferramenta pedagógica poderosa na educação infantil, facilitando o aprendizado de forma significativa e prazerosa. Ao integrar o brincar ao currículo escolar, os educadores criam ambientes de aprendizagem mais envolventes e eficazes.

De acordo com Kishimoto (2010), o brincar deve ser valorizado como uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo a aprendizagem ativa e significativa.

O ambiente escolar desempenha um papel crucial nas experiências de brincar das crianças, influenciando diretamente o tipo e a qualidade das brincadeiras. Espaços bem planejados, com materiais adequados e acessíveis, incentivam a exploração, a criatividade e a interação social. Segundo Oliveira-Formosinho (2019), uma pedagogia da infância deve valorizar a escuta ativa, o protagonismo infantil e a co-construção do conhecimento, em que o brincar não é um intervalo, mas um eixo estruturante do processo educativo.

O educador desempenha um papel fundamental na mediação do brincar, orientando e enriquecendo as experiências lúdicas das crianças. Por meio da observação e da intervenção adequada, o educador pode promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, utilizando o brincar como estratégia pedagógica.

De acordo com Duarte e Mota (2021), o educador deve conhecer o significado do brincar e os elementos básicos da ludicidade, para interpretar o universo lúdico e reconhecer as formas de comunicação das crianças com o mundo.

A integração do brincar na prática pedagógica enfrenta desafios, como a falta de tempo, recursos e formação adequada dos educadores. No entanto, superar esses obstáculos é essencial para garantir que o brincar seja valorizado como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Pereira et al. (2017), é necessário aprimorar o planejamento de ações lúdicas, com intencionalidade e objetivo, quanto à organização do tempo, dos espaços e dos materiais, para que possam ser instrumentos de aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança.

Em síntese, as formas de brincar utilizadas pelos educadores desempenham um papel fundamental no aprendizado e no desenvolvimento emocional das crianças. Ao proporcionar experiências lúdicas variadas e significativas, o educador contribui para a formação de indivíduos criativos, críticos e emocionalmente equilibrados.

Portanto, é imprescindível que o brincar seja valorizado e incorporado de forma intencional e planejada nas práticas pedagógicas da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que o brincar é um elemento essencial e estruturante na educação infantil, sendo um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Longe de se limitar a uma atividade meramente recreativa, o brincar envolve processos complexos que englobam a formação cognitiva, emocional, social e motora, consolidando-se como ferramenta pedagógica indispensável no cotidiano escolar.

Ao brincar, a criança explora o mundo, elabora conhecimentos, expressa sentimentos e interage com seus pares, desenvolvendo competências fundamentais para sua formação como sujeito ativo e criativo.

As análises revelaram que, quando bem planejadas e intencionalmente mediadas pelos educadores, as práticas lúdicas ampliam significativamente as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento emocional.

Educadores que reconhecem o valor pedagógico do brincar e o integram de maneira sistemática à rotina escolar, contribuem de forma significativa para a construção de um ambiente educativo mais humano, inclusivo e significativo. Essa mediação demanda não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, escuta ativa e respeito ao tempo e às necessidades das crianças.

Entre os principais desafios identificados estão a resistência de algumas instituições em valorizar o brincar como parte integrante do currículo, a formação ainda insuficiente de professores sobre metodologias lúdicas e a limitação de espaços e recursos adequados. Superar esses obstáculos exige compromisso institucional, políticas públicas eficazes e investimento na formação docente, para que a educação infantil avance rumo a práticas mais coerentes com as necessidades do desenvolvimento infantil.

Assim, reforça-se a necessidade de uma mudança de perspectiva: o brincar deve ser compreendido como um direito da criança e um eixo estruturador das práticas educativas. Ao garantir o brincar de forma planejada, significativa e contínua, a escola assume seu papel no desenvolvimento global da criança, assegurando uma infância rica em experiências, descobertas e afetos — pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CAMILA, Mariana. O desenvolvimento motor na infância e a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. *Revista Educação em Foco*, v. 18, n. 2, p. 45-57, 2024.

DUARTE, Newton; MOTA, Jussara Hoffmann. *Lúdico e aprendizagem: implicações pedagógicas do brincar na educação infantil*. São Paulo: Papirus, 2021.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *People under three: young children in day care*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

GUSSO, Helena; SCHWARTZ, Gabriela. Brincar é coisa séria: o lúdico no processo de desenvolvimento da criança. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 518-531, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932005000300008>.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

MOREIRA, Camila. Jogos de memória: estimulam o hipocampo, responsável pelo armazenamento e recuperação de informações. Blog Rede Batista de Educação, 2025. Disponível em: <https://blog.redebatista.edu.br/brincar-e-seu-impacto-no-desenvolvimento-infantil-como-os-pais-podem-incentivar-habilidades-sociais-e-cognitivas/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana. As pedagogias da infância: perspectivas para a formação de profissionais e a prática pedagógica. Porto Alegre: Penso, 2019.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PEREIRA, Maria das Graças; MELO, Patrícia; SANTOS, Aline Cristina. O brincar e o desenvolvimento infantil: práticas e desafios na educação infantil. Revista Educação Infantil em Foco, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 21-36, 2017.

SALMI, Hannu. Play and learning in early childhood education: current perspectives and future challenges. Early Child Development and Care, v. 195, n. 4, p. 625–640, 2025.

SALMI, Victor. Brincadeiras e o desenvolvimento emocional das crianças. Psicólogo em Jaguariúna, 2025. Disponível em: <https://psicologoemjaguariuna.com.br/a-importancia-da-brincadeira-no-desenvolvimento-emocional-das-criancas/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

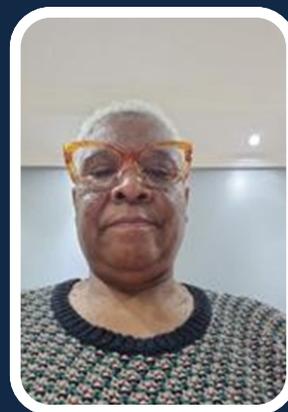
SEDUC. O brincar na educação infantil. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2025. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/o-brincar-na-educacao-infantil>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, Renata Aparecida da. As práticas lúdicas na Educação Infantil: contribuições para a aprendizagem significativa. Revista Saberes da Educação, v. 15, n. 1, p. 123-139, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/saberes/article/view/68732>. Acesso em: 21 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



O ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE PINTURA



APARECIDA ANTONIA DE SOUZA MOREIRA - Formada em Pedagogia, com licenciatura plena, ela na faculdade Uninove atua na área da educação há 26 anos, acumulando vasta experiência em alfabetização e letramento. Professora fundamental I no estado de São Paulo aposentada, hoje com cargos efetivos na Prefeitura de São Paulo. Atualmente, é professora de reforço no Ensino Integral na EMEF Senador Teotônio Vilela.

RESUMO

Esse artigo apresenta ideias relacionadas à Arte na Escola e o ensino da pintura para o Ensino Fundamental I. O público-alvo desse artigo foi pensado para os professores do Ensino Fundamental I. Justifica-se a importância desse tema devido a percepção de enxergar a pintura como uma atividade fundamental para o Ensino Fundamental I. Por meio da pintura como arte, os alunos aprendem a observar, interpretar, ver diferentes perspectivas, analisar e sintetizar. Em um mundo ao qual os alunos devem frequentemente percorrer um mar de informações para determinar quais fatos são confiáveis e relevantes para um determinado tópico, as habilidades de pensamento crítico são essenciais para a preparação para a faculdade e para o aprendizado por toda a vida.

Palavras-Chave: Arte; Percepção; Pintura

INTRODUÇÃO

A Arte é uma forma eficaz de ensinar o pensamento crítico, a inovação e as habilidades de aprendizagem visual para crianças, jovens e adultos. Essas habilidades são exercidas ao longo da vida e podem contribuir para um maior sucesso na força de trabalho.

Os movimentos e técnicas usados na criação de arte e pintura requerem habilidades motoras afinadas. O turbilhão de um pincel, a coloração entre pequenas linhas e o apagamento de pequenos detalhes de um desenho requerem atenção exclusiva aos detalhes e movimentos constantes das mãos. Criar arte ajuda a criança a desenvolver e aprimorar suas habilidades motoras de uma forma divertida e envolvente.

Desenhar formas e recortar objetos melhora a destreza geral. Quando a criança desenvolve maior destreza, sua caligrafia melhora, ela consegue desenhar linhas mais complexas e se torna mais precisa em seus desenhos e pinturas. A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p.15).

Esculpir, desenhar e encaixar formas desenvolvem habilidades de consciência espacial que são importantes para as crianças, jovens e adultos. Em um mundo repleto de simbolismo e imagens visuais, as pessoas serão expostas a informações visuais que serão capazes de interpretar, compreender e fazer escolhas baseadas no contexto. Hoje, as crianças pequenas já usam jogos para tablets e smartphones para aprender. As crianças absorvem as informações visuais antes de conseguirem ler completamente. Um dos principais benefícios da educação artística é o desenvolvimento de habilidades motoras finas. As crianças adoram brincar com instrumentos. É por isso que gostam de segurar um pincel e rabiscar com giz de cera.

Pintar, esculpir e desenhar são considerados ótimos para desenvolver o aprendizado visual em crianças pequenas.

A arte é um equalizador, ajudando a criar um terreno comum para crianças que não se conhecem e que podem ou não estar interessadas nas mesmas coisas. Pode ajudar pessoas de todas as idades, etnias, habilidades e até idiomas a se envolverem em uma atividade compartilhada (e geralmente amada mutuamente). O caminho para uma vida cheia de arte envolve uma



mente aberta, algumas ferramentas simples, um pouco de preparação e uma abordagem exploratória.

O INÍCIO DA PINTURA

O que chamamos de arte em todas as suas formas - pintura, escultura, desenho e gravura - apareceu em grupos humanos em todo o mundo no período conhecido como Paleolítico Superior, que é cerca de 4.000 a 10.000 anos atrás. As pinturas rupestres consistem em pigmentos, como terras coloridas esfregadas na rocha. Em alguns casos, eles parecem ter sido primeiro misturados em uma pasta. As pinturas representam principalmente animais, mas existem algumas imagens humanas.

Desde o início da história, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu. A aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais. Não faz parte das intenções deste documento ter a pretensão de discorrer sobre todas as transformações ocorridas. Entretanto, aconselha-se ao leitor um aprofundamento em relação à história do ensino da arte. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 20).

Desde então, a pintura mudou muito pouco em sua essência. Os suportes evoluíram de faces de rocha, por meio das paredes de edifícios, para portáteis de papel, madeira e, finalmente, tecido, especialmente tela. A gama de pigmentos expandiu-se por uma ampla gama de terras e minerais, para extratos de plantas e cores sintéticas modernas. Os pigmentos foram misturados com água e goma para fazer uma tinta, mas no século XV na Europa a inovação do uso de óleo (linhaça) produziu um novo meio flexível e durável que desempenhou um papel importante na explosão de criatividade na pintura ocidental no Renascimento e depois. Ao mesmo tempo, o assunto se expandiu para abranger quase todos os aspectos da vida. Sem o conhecimento da Arte e História não é possível a construção da identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e a formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (BARBOSA, 2005, 33).

A maioria das pinturas é criada com pigmento na forma líquida e aplicada com um pincel. Exceções a isso são encontradas na pintura de areia Navajo e na pintura de mandala tibetana, onde pigmentos em pó são usados. A pintura como meio sobreviveu por milhares de anos e é, junto com o desenho e a escultura, uma das mais antigas mídias criativas. É usado de alguma forma por culturas em todo o mundo.

Três das imagens mais reconhecíveis na história da arte ocidental são pinturas: Mona Lisa de Leonardo da Vinci, O Grito de Edvard Munch e A Noite Estrelada de Vincent van Gogh. Essas três obras são exemplos de como a pintura pode ir além de uma simples função mimética, ou seja, apenas imitar o que se vê. O poder da grande pintura é que ela transcende as percepções para refletir os níveis emocionais, psicológicos e até espirituais da condição humana. Os meios de pintura são extremamente versáteis porque podem ser aplicados em muitas superfícies diferentes (chamadas de suportes), incluindo papel, madeira, tela, gesso, argila, laca e concreto. Como a tinta é geralmente aplicada no estado líquido ou semilíquido, ela tem a capacidade de se infiltrar em um material de suporte poroso, que pode, com o tempo, enfraquecê-lo e danificá-lo. Para evitar que isso aconteça, costuma-se cobrir primeiro um suporte com um fundo, uma mistura de ligante e giz que, ao secar, cria uma camada não porosa entre o suporte e a superfície pintada. Um solo típico é o gesso.

Existem seis principais meios de pintura, cada um com características individuais específicas:

- Encáustica
- Têmpera
- Fresco
- Óleo
- Acrílico
- Aquarela

Todos eles usam os três ingredientes básicos a seguir:

- Pigmento
- Encadernador Solvente (também chamado de "veículo")

Os pigmentos são sólidos granulares incorporados à tinta para contribuir com a cor. O aglutinante é o verdadeiro componente formador de filme da tinta. O aglutinante retém o pigmento até que esteja pronto para ser disperso na superfície. O solvente controla o fluxo e a aplicação da tinta. É misturado à tinta, geralmente com um pincel, para diluí-la até a viscosidade ou espessura adequada antes de ser aplicada na superfície. Assim que o solvente evapora da superfície, a tinta restante é fixada ali. Os solventes variam de água a produtos à base de óleo, como óleo de linhaça e álcool mineral.

1. As seis principais mídias de pintura são: A tinta encáustica mistura pigmento seco com um aglutinante de cera de abelha aquecida. A mistura é então escovada ou espalhada sobre uma superfície de suporte. O reaquecimento permite uma manipulação mais longa da tinta. A encáustica data do primeiro século EC e foi amplamente usada em retratos de múmias funerárias de Fayum, no Egito. As características da pintura encáustica incluem cores fortes e ressonantes e pinturas extremamente duráveis. Por causa do aglutinante de cera de abelha, quando a encáustica esfria, forma uma película dura na superfície da pintura. Ferramentas elétricas e a gás modernas permitem longos períodos de aquecimento e manipulação de tinta.

2. A tinta têmpera combina pigmento com um aglutinante de gema de ovo, depois diluída e liberada com água. Como a encáustica, a têmpera é usada há milhares de anos. Ele seca rapidamente para um acabamento fosco durável. As pinturas em têmpera são tradicionalmente aplicadas em sucessivas camadas finas, chamadas de esmaltes, meticulosamente construídas usando redes de linhas hachuradas. Por causa dessa técnica, as pinturas a têmpera são conhecidas por seus detalhes.

No início do cristianismo, a têmpera foi amplamente usada para pintar imagens de ícones religiosos. O artista italiano pré-renascentista Duccio (c. 1255 - 1318), um dos artistas mais influentes da época, usou tinta têmpera na criação de The Crevice Madonna.

3. Os pintores contemporâneos ainda usam a têmpera como meio. O pintor americano Andrew Wyeth (1917-2009), usou a têmpera para criar Christina's World, uma obra-prima de detalhes, composição e mistério. A pintura a fresco é usada exclusivamente em paredes e tetos de gesso. O meio de afresco tem sido usado há milhares de anos, mas está mais associado ao seu uso em imagens cristãs durante o período do Renascimento na Europa.

A pintura de A Última Ceia de Leonardo Da Vinci foi feita com afresco secco. Como isso foi pintado em uma parede de gesso seco, os pigmentos estão apenas na superfície, não fazem parte da parede secca como um verdadeiro afresco.



4. A tinta a óleo é a mais versátil de todas as mídias de pintura. Ela usa pigmento misturado com um aglutinante de óleo de linhaça. O óleo de linhaça também pode ser usado como veículo, junto com álcool mineral ou terebintina. Acredita-se que a pintura a óleo tenha se desenvolvido na Europa durante o século XV, mas pesquisas recentes sobre murais encontrados em cavernas do Afeganistão mostram que tintas à base de óleo eram usadas lá já no século VII.

Algumas das qualidades da tinta a óleo incluem uma ampla gama de opções de pigmentos, sua capacidade de ser diluída e aplicada em esmaltes quase transparentes, bem como usada diretamente do tubo (sem o uso de um veículo), construída em camadas espessas chamadas impacto. Uma desvantagem do uso de empastamento é que com o tempo o corpo da tinta pode se partir, deixando redes de rachaduras ao longo das partes mais grossas da pintura. Como a tinta a óleo seca mais lentamente do que outras mídias, ela pode ser misturada na superfície de suporte com detalhes meticulosos. Este tempo de trabalho estendido também permite que ajustes e alterações sejam feitos sem ter que raspar as seções de tinta seca.

4. A tinta acrílica foi desenvolvida na década de 1950 e tornou-se uma alternativa aos óleos. O pigmento é suspenso em um aglutinante de emulsão de polímero acrílico e usa água como veículo. O polímero acrílico tem características como borracha ou plástico. As tintas acrílicas oferecem o corpo, a cor e a durabilidade dos óleos sem os problemas de despesa, confusão e toxicidade do uso de solventes pesados para misturá-los. Uma diferença importante é o tempo de secagem relativamente rápido dos acrílicos. Elas são solúveis em água, mas uma vez secos tornam-se impermeáveis à água ou outros solventes. Além disso, as tintas acrílicas aderem a muitas superfícies diferentes e são extremamente duráveis. O acrílico não rachará nem amarelará com o tempo.

5. A aquarela é o meio de pintura mais sensível. Ela reage ao toque mais leve do artista e pode se tornar uma bagunça trabalhada em um momento. A aquarela consiste em pigmento e um aglutinante de goma arábica, um composto solúvel em água feito da seiva da acácia.

Dissolve-se facilmente na água.

As pinturas em aquarela mantêm uma sensação de imediatismo. O suporte é extremamente portátil e excelente para pinturas de pequeno formato. As técnicas transparentes de aquarela incluem o uso de lavagem; uma área de cor aplicada com pincel e diluída em água para que escorra pelo papel. A pintura úmida permite que as cores fluam e se misturem, criando transições suaves entre elas. A pintura com pincel a seco usa pouca água e deixa o pincel correr pelas saliências superiores do papel, resultando em uma linha quebrada de cor e muita textura visual. Como giz, também está presente. Por causa disso, a tinta guache dá uma cor mais forte do que a aquarela transparente, embora tenda a secar para um tom ligeiramente mais claro do que quando é aplicada. Como a aquarela transparente, a tinta de guache seca se tornará solúvel novamente em água.

CARACTERIZAÇÃO DAS DIFERENTES LINGUAGENS DE ARTES VISUAIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A educação artística tem suas raízes no desenho, que, com a leitura, a escrita, o canto e o toque de um instrumento, constituíram o currículo básico do ensino fundamental no século XVII. O desenho continuou a ser um componente básico do currículo básico ao longo dos séculos XVIII e XIX, quando os educadores viam o desenho como importante no ensino de trabalhos manuais, estudo da natureza, geografia e outras matérias. A educação artística posteriormente se expandiu para incluir pintura, design, artes gráficas e as "artes plásticas" (por exemplo, escultura e cerâmica), embora a arte continuasse a ser vista principalmente como utilitária.

De acordo com Pontes:

Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo. Não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas da ambiência e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético. (2001, p.47),

No século XX, com o advento do modernismo, a educação artística se afastou de uma filosofia utilitarista para uma de expressão criativa, ou arte para o desenvolvimento pessoal. A arte continuou a ser valorizada, embora com menos frequência como um assunto central, durante as primeiras décadas do século e depois perdeu sua importância com o advento da Segunda Guerra Mundial. A arte-educação atingiu um ponto baixo na década de 1970, quando a redução da população em idade escolar e uma grave crise nacional de energia causaram muitos fechamentos de escolas e cortes de programas. Os programas de arte foram os primeiros a serem reduzidos ou eliminados. Mas a década de 1970 também marcou o início de um período de intenso trabalho de educadores artísticos para reavivar o interesse pela educação artística.

Os alunos devem compreender e aplicar os processos e meios de arte; usar estruturas e funções de artes visuais; escolher e avaliar uma variedade de assuntos, símbolos e ideias; compreender a arte em relação à história e às culturas; refletir sobre e avaliar os méritos de seu próprio trabalho e de terceiros; e fazer conexões entre arte e outras disciplinas. Essa visão da educação artística fundiu-se com outras teorias, que se tornaram geralmente aceitas durante o último quarto do século XX. Três são dignos de nota. Em primeiro lugar, o construtivismo suplantou o behaviorismo como uma teoria instrucional orientadora, baseando-se no trabalho de educadores e pesquisadores, como Jerome Bruner (1960), Jean Piaget (1974) e Lev S. Vygotsky (1978). O construtivismo postula que os alunos desempenham um papel crucial na "construção" de seu próprio conhecimento. Enquanto o behaviorismo tende a ver o professor como um dispensador de conhecimento, o construtivismo vê o professor como um facilitador que ajuda os alunos a adquirirem conhecimentos e colocá-los em uso individual.

Em segundo lugar, o pós-modernismo se tornou o sucessor do modernismo. Identificada pela primeira vez na arquitetura por Charles Jencks (1977), a característica unificadora da teoria pós-moderna é a ausência de domínio cultural. Na educação artística, isso levou a uma maior ênfase no multiculturalismo e na expansão do cânone tradicional. Terceiro, a teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner (1983), aponta que as crianças pensam e aprendem com base nas forças intelectuais individuais. Gardner inicialmente identificou sete inteligências - musicais, cinestésicas corporais, lógico-matemáticas, linguísticas, espaciais, interpessoais e intrapessoais - e mais tarde acrescentou outras.

Ao implementar currículos artísticos com base nessas teorias, muitos educadores artísticos acreditam que "os alunos podem chegar a seus próprios conhecimentos, crenças e valores para tomar decisões pessoais e artísticas. As crianças são artistas naturais. Desde a infância, eles se deliciam com a interação de luz e sombra, forma e cor. Objetos pendurados em um móvel e as formas elementares de bolas e blocos os fascinam. À medida que as crianças se desenvolvem, elas conectam o visual e o tátil: brincar no cereal derramado, esculpir areia na praia, pintar a dedo e rabiscar com giz de cera. Eles criam sombras em manchas de luz solar e colocam gravetos para formar padrões.



Quando a maioria das crianças entra na escola formal, elas passaram de rabiscar e empilhar para uma representação bidimensional e tridimensional mais deliberada. Para crianças mais novas, as primeiras representações geralmente são de realidades internas. Quando solicitados a descrever suas obras de arte, eles contam histórias detalhadas e imaginativas. Com o passar do tempo, os desenhos e esculturas das crianças começam a refletir suas observações do mundo. Nutrir o desenvolvimento natural de sensibilidades artísticas e respostas criativas é o impulso universal da educação artística elementar.

Um especialista em arte pode trabalhar diretamente com os alunos por apenas quarenta ou cinquenta minutos uma vez por semana, mas idealmente a arte é ensinada com mais frequência - diariamente em algumas escolas. A arte também é parte integrante das artes da linguagem, estudos sociais, matemática e ciências em muitas escolas. O especialista em arte, além de ensinar as crianças, ajuda os professores da sala de aula a misturar arte com outras disciplinas. Essa colaboração também expande o assunto da arte, levantando questões sobre a estética e o lugar da arte na cultura e na sociedade. Quando a arte é valorizada como um assunto central dessa forma, as obras de arte infantil proliferam nas salas de aula e nos corredores. As obras de arte incorporam temas de outros assuntos e são criativas e individualistas.

Aprender em artes visuais envolve os alunos fazendo e respondendo a obras de arte, utilizando o mundo como uma fonte de ideias. Os alunos se envolvem e desenvolvem conhecimentos de artes visuais, habilidades, técnicas e processos, e usam materiais à medida que exploram uma variedade de formas, estilos e contextos. Por meio das Artes Visuais, os alunos aprendem a refletir criticamente sobre suas próprias experiências e respostas ao trabalho de artistas, artesãos e designers e a desenvolver seus próprios conhecimentos artísticos. Eles aprendem, com sofisticação crescente, a expressar e comunicar experiências por meio das artes visuais.

Os alunos aplicam seus conhecimentos e compreensão por meio do uso adequado e habilidoso das práticas das artes visuais. Conforme os alunos progredem nos níveis de Artes Visuais, seu conhecimento, compreensão e prática como artistas e espectadores aumentam por meio da exposição a uma variedade de artistas, artesãos e designers. Os alunos se envolvem com obras de arte, ideias de artes visuais, práticas, histórias e teorias. Eles descobrem novas maneiras de representar e expressar suas observações, ideias e imaginação.

Por meio do aprendizado em artes visuais, os alunos consideram como as culturas e sociedades moldam a prática das artes visuais e como os artistas e espectadores contribuem para uma sociedade criativa. Eles consideram como forças históricas e comentaristas críticos moldam a contribuição das ideias artísticas para a sociedade e a cultura. Os alunos aprendem como contextos formativos, como experiência pessoal, família, sistemas de educação, valores, crenças, cultura, classe e sociedade moldam as práticas das artes visuais de artistas e espectadores.

PINTURA: UMA LINGUAGEM VISUAL DE AUTOEXPRESSÃO

Como uma das primeiras formas de autoexpressão, a pintura é uma dança visual da imaginação. Precede a linguagem oral, tornando visíveis os pensamentos, permitindo até mesmo aos menores comunicar as suas ideias, expressar o que estão a sentir, construir conhecimentos e tentar dar sentido ao seu mundo. A pintura dá voz ao não dito, permitindo que as crianças explorem, descubram e experimentem antes mesmo de poderem atribuir palavras ou significado ao que pintaram.

Assim como seus pares pré-históricos, as crianças de hoje consideram a pintura uma satisfação inata. Não apenas a pintura tem apelo sensorial, mas o efeito da aplicação de tinta em uma superfície é imediato e atraente. A pintura também é uma experiência enriquecedora que apoia o crescimento, o desenvolvimento e a autoexpressão de crianças pequenas e oferece muitos benefícios para seu desenvolvimento físico, emocional, social, cognitivo e de linguagem. Como uma atividade cinestésica envolvendo a parte superior do tronco, braços, mãos e dedos, a pintura oferece muitas oportunidades para o desenvolvimento motor grosso e fino, bem como para a coordenação olho - mão e integração sensorial. À medida que as crianças pintam com pincéis de cabo longo e fazem movimentos radicais com os braços no papel, elas ganham força de preensão e equilíbrio. O ato de pintar também melhora a capacidade do cérebro de integrar funções como o pensamento criativo com planejamento e execução.

O processo de pintura apoia o senso positivo de self das crianças. Isso permite que eles adquiram habilidades, entendam suas preferências artísticas e estilo único e desenvolvam confiança e orgulho em seu trabalho. Como uma experiência sensorial calmante, a pintura pode fornecer às crianças apoio emocional, bem como uma forma de processar experiências emocionais. A pintura pode ser uma experiência social, dando às crianças a oportunidade de se conectar por meio de um interesse comum. Observando seus pares envolvidos no processo de pintura, as crianças muitas vezes se inspiram nas técnicas, escolhas de cores, linhas, formas e símbolos de outras pessoas. A colaboração pode assumir muitas formas: desde o compartilhamento de ideias e técnicas até a pintura em conjunto no mesmo cavalete.

A pintura envolve uma série de tarefas cognitivas para as crianças, incluindo concentração, planejamento, fazer escolhas, resolver problemas, avaliar, executar, retrabalhar e persistência.

Também inspira uma compreensão crescente dos elementos artísticos e conceitos espaciais, como cor, forma, tamanho, linha, textura e direcionalidade. Enquanto as crianças exploram com tinta, elas experimentam imagens, padrões, relações de causa e efeito, pensamento crítico e simbólico e discriminação visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pintura, escultura, gravura e o desenho, durante vários séculos foram a única maneira de representar a realidade, de registrar cenas, lugares e pessoas, e com o surgimento da fotografia houve uma revolução, onde vários artistas consideraram a fotografia uma ameaça e outros a utilizaram como instrumento de investigação de modelos, movimentos e outros assuntos.

Uma das características da pintura é a de quebrar os laços com o passado, de se preocupar em representar a impressão do pintor, o efeito mais ou menos pronunciado que a ação dos objetos exteriores produz sobre os órgãos dos sentidos.

As aulas de artes e pinturas são uma forma de crianças e adolescentes despertarem a curiosidade e desenvolverem um processo de pensamento imaginativo. Essas duas qualidades, ligadas ao treinamento em arte, estão comprovadamente correlacionadas ao futuro sucesso profissional de longo prazo, à medida que crianças e adolescentes crescem e se tornam adultos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Brasília, 1997.

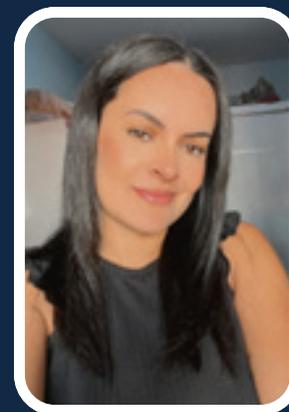
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. A Presença da Arte na Educação Infantil: olhares e intenções. Natal: UFRN, 2001.



O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

BRUNA ALEXANDRINO LEITE - Pedagoga e pós-graduada em Arte e Educação



RESUMO

Este artigo tem como objetivo buscar discussões sobre a relevância e a valorização de práticas escolares que percebam a importância da diversidade no contexto escolar, vendo-a como componente central para a construção de uma educação inclusiva e para todos. Partimos da compreensão de que a diversidade não pode se limitar às diferenças visíveis, como cor da pele, gênero ou deficiência, mas podemos incluir também os aspectos culturais, linguísticos, religiosos e sociais que atravessam o dia a dia dos estudantes. Pensando em como a escola, pode vivenciar as múltiplas identidades, transformando o espaço em um lugar de acolhimento e respeito, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos. O trabalho então apresenta referências teóricas e experiências da prática pedagógica, mostrando o papel dos educadores na promoção de uma cultura escolar equitativa. Mostramos a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis, intencionais e voltadas para o enfrentamento de preconceitos e estigmas que ainda persistem no ambiente educacional. O artigo se encerra mostrando que a diversidade não deve ser tratada como um desafio a ser superado, mas como uma potência educativa que enriquece as relações escolares e fortalece a formação de sujeitos críticos, empáticos e comprometidos com a transformação social.

Palavras-chaves: Diversidade; Inclusão; Prática Pedagógica; Respeito às Diferenças

INTRODUÇÃO

Somos frutos de uma sociedade plural, formada por diferentes culturas, histórias, saberes e formas de ser e estar no mundo. Estas múltiplas histórias que perpassam em todos os espaços sociais que estamos inseridos, o que está fortemente presente no ambiente escolar, sendo a escola um dos primeiros lugares de convivência coletiva para muitas crianças. Mediante esta conjuntura se torna importante entender e acolher a diversidade que existe dentro do ambiente escolar sendo um compromisso fundamental para que se cumpra sua função social, a fim de se promover uma educação pautada na equidade, no respeito e na valorização das singularidades de cada sujeito.

Não podemos mais pensar que a escola é um espaço neutro, onde todos são iguais, visto que não são, cada ser é único composto de suas particularidades, é imprescindível que a escola seja reprodutora de transformações sendo ela responsável por questionar as estruturas sociais existentes em nossa sociedade. Vivemos durante anos um modelo escolar cujo seu currículo foi centrado em uma ideia homogênea de aluno ideal, o que acabou contribuindo para práticas pedagógicas excludentes, mesmo que de forma sutil ou naturalizada. Estudantes que fugiam da regra, seja por sua origem social, étnico-racial, de gênero, por alguma deficiência ou por outras características, acabavam sendo silenciados ou invisibilizados no cotidiano escolar. Essa visão gerou desigualdades educacionais e impedindo que muitas crianças e jovens não se sentissem pertencentes ao ambiente escolar.

Entretanto vimos avanços significativos nos últimos anos em buscas de ações pedagógicas que busquem práticas pedagógicas que promovam uma educação para a diversidade em que todos os alunos alcancem suas aprendizagens de forma que suas particularidades sejam vistas de maneira respeitosa. Assim educar para a diversidade não é uma opção e sim um princípio orientador da prática docente. Diretrizes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontam a sobre a carência de oportunizarmos uma educação inclusiva, que reconheça as diferenças como constitutivas do ser humano e como potencialidades pedagógicas.



Assim temos a escola como um espaço importante para a construção de uma cultura de paz, solidariedade e justiça social. O que exige dos profissionais da educação uma postura ética, crítica e pedagógica diante das diferenças, sendo assim é primordial que os profissionais da educação acolham as diferenças como elemento enriquecedor das aprendizagens e das relações humanas. O papel do educador, nesse contexto, é fundamental uma vez que se torna o mediador entre os saberes escolares e os saberes dos alunos, e assim deve buscar ações em que as histórias, culturas e identidades dos possam ser valorizados. A ação do educador deve ser pautada para além da transmissão de conteúdos, o educador deve formar sujeitos conscientes, participativos e preparados para atuar de forma respeitosa e transformadora na sociedade.

Reconhecer o compromisso com uma educação respeitosa, não é tarefa simples, exige de seus autores reflexão constante sobre as próprias práticas, revisão de conteúdos e materiais didáticos, organização de espaços que promovam diálogo, enfrentamento de preconceitos e estereótipos, além da construção de ambientes seguros e acolhedores para todos.

Este artigo busca discutir a importância da valorização da diversidade na escola, compreendendo o papel do professor como mediador do respeito às diferenças. A partir de uma abordagem teórica e reflexiva, busca-se evidenciar caminhos para uma prática pedagógica comprometida com a equidade, a inclusão e a formação de cidadãos críticos e éticos. Entende-se que somente por meio do reconhecimento e do acolhimento das múltiplas identidades presentes no espaço escolar é possível construir uma educação verdadeiramente democrática, capaz de transformar a realidade e combater as desigualdades históricas que ainda persistem em nossa sociedade.

DESENVOLVIMENTO

COMPREENDENDO A DIVERSIDADE NA ESCOLA

O dicionário define a palavra DIVERSIDADE, como “característica ou estado do que é diverso, diferente, diversificado; não semelhante, diverso, diferente, variado; variedade: a exposição apresentava grande diversidade de obras de arte.” (DIVERSIDADE 2024)

A diversidade é uma característica constitutiva presente em nossa sociedade. Quando um aluno chega à escola ele chega, com sua história de vida, marcada experiências sociais, culturais, familiares e pessoais. Perceber a multiplicidade existente no ambiente escolar e respeitar é o primeiro passo para combatermos de práticas discriminatórias.

Durante muito tempo a escola, viveu um modelo universal e homogêneo de aluno ideal, ignorando as particularidades dos sujeitos. Isso gerou exclusões explícitas e implícitas. A educação para a diversidade propõe, em oposição, um olhar acolhedor e comprometido com a equidade. Nesse contexto, o papel do professor é o de mediador entre os saberes escolares e os saberes que os alunos trazem consigo, valorizando-os como ponto de partida do processo educativo.

Almeida (2018) p. 28 explica que,

Hoje esses termos ganham sentido positivo e é símbolo de luta em prol de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Sabemos que isso só será possível quando a diversidade for respeitada e as diferenças aceitas, como parte de cada um, de cada povo ou até mesmo nação

Atualmente, os termos relacionados à diversidade tem assumido um sentido de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e equitativa é importante que a escola esteja engajada na construção de um mundo verdadeiramente inclusivo, e assim ensine sobre o respeito às múltiplas formas de existência e a valorização das diferenças individuais e coletivas são pautas que devem existir no espaço escolar e passado aos alunos desde o ingresso do indivíduo no ambiente escolar. Perceber a diversidade é entender que ela faz parte da identidade de cada sujeito, grupo social ou nação. Assim o respeito às diferenças deve ser vivido como um princípio ético e educativo. Assim é possível que combatemos as desigualdades históricas construindo relações sociais mais solidárias. A pluralidade é condição essencial para o fortalecimento da democracia e da justiça social. Santos e Godoi (2021 p.13) explicam que, “Percebe-se que não se pode separar a educação desses aspectos sociais e culturais, afinal, cultura, sociedade, cidadania e educação estão intimamente ligadas”.

Os autores nos levam a compreensão que educar para a diversidade é responsabilidade formarmos sujeitos culturais e sociais, conscientes de seu lugar no mundo. Assim a escola tem o dever de formar cidadãos para além da transmissão de conteúdos, os agentes da educação precisam considerar a realidade dos alunos, suas origens, identidades e valores para cumprir sua função social de forma democrática e inclusiva. Santos (2008 p. 15) explica que,

a escola pública, por sua vez, deve servir ao propósito da comunidade como um todo. Ela deve ensinar aqueles assuntos que, em primeiro lugar, são necessários; e, que, em segundo lugar, são enormemente úteis para o desenvolvimento da boa cidadania, das indústrias e da política, para o lazer e para o trabalho; para gerar bons membros da família, da vizinhança e do país.” Assim podemos compreender que a escola pública tem a missão de formar sujeitos completos, que sejam capazes de viver em sociedade de forma ética, participativa e crítica. Desta forma a escola tem a função de ir além da transmitir conhecimentos técnicos, uma vez que devemos formar cidadãos conscientes e que contribuam para a formação de uma sociedade mais justa e consciente.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS: POSTURA ÉTICA, CRÍTICA E PEDAGÓGICA

Viver em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, culturais e econômicas, a comunidade escolar assume uma importante função como o espaço de convivência, aprendizagem e construção de valores. Nesse contexto, o professor torna-se primordial na transmissão do respeito às diferenças, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam preconceitos. Sua atuação não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas se expandir para a formação de sujeitos críticos, éticos e conscientes de seu papel no mundo. (Gusmão 200 p. 18) explica que,



em a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são efetivamente adequadas para compreender e solucionar o problema da diversidade social e cultural. Nisto reside o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. Nelas o que está em jogo, mais que as diferenças e a imensa diversidade que nos informa, é a alteridade - espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementariedade. Nesta medida, a escola, mais que um espaço de socialização toma-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural.

O autor orienta que, por muito tempo fomos levados a pensar sobre a existência de uma igualdade absoluta o que acabou numa valorização exagerada sobre pensar que as diferenças existentes nos sujeitos não eram suficientes para lidar com a diversidade social e cultural na escola. Assim o autor nos leva a compreensão de que o verdadeiro desafio está na alteridade, que nos faz reconhecer e respeitar o outro em sua singularidade. A escola, nesse contexto, vai além da promoção de socialização ela se torna um espaço de múltiplas sociabilidades. É lugar de encontros e desencontros, de aprendizagens e conflitos, é onde se vive a tensão entre o diferente e o comum, buscando caminhos para convivência.

Educar uma sociedade disposta a entender sobre as diferenças deve ser compreendido como um princípio ético que vai além de ações pedagógicas. A BNCC- Base Nacional Comum Curricular, explica que

A valorização da diversidade e o combate a todas as formas de discriminação devem estar presentes em todas as experiências de aprendizagem, promovendo o respeito às diferentes culturas, identidades e saberes. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 38)

Assim é importante que a escola inclua, em suas ações experiências de aprendizagem, que valorizem a diversidade e combatam qualquer forma de discriminação. Isso significa respeitar as diferentes culturas, identidades e saberes presentes no cotidiano. A proposta é formar crianças mais conscientes, empáticas e abertas ao outro. A diversidade deve ser vista como riqueza. Assim, a escola se torna um espaço verdadeiramente inclusivo. Gusmão ainda orienta que,

a escola tem e deve assumir um papel de agente transformador, promovendo o conhecimento mútuo entre diferentes, formando professores e quadros teóricos, entre muitos outros pontos. Emergem dessa perspectiva, diferentes propostas educativas baseadas em princípios democráticos e legítimos. (Gusmão 2000 p. 24)

O que faz com que o professor tenha uma postura comprometida em ofertar um ensino pautado na justiça social e na equidade, assim o professor se torna um mediador do respeito que além de reconhecer as diferenças ele acolhe as múltiplas identidades presentes no ambiente escolar, sejam elas relacionadas à etnia, religião, gênero, orientação sexual, deficiência, condição socioeconômica ou qualquer outro marcador de diferença. É importante que este acolhimento não seja neutro, mas que seja pautado em uma atuação crítica que enfrente estereótipos e discursos excludentes.

A postura ética do professor se manifesta na forma como ele lida com os conflitos, na escuta atenta às crianças e jovens, no reconhecimento das histórias individuais e na valorização das culturas que cada aluno carrega. Já a postura crítica aparece na sua capacidade de refletir sobre as próprias práticas, questionar o currículo imposto e criar espaços de diálogo sobre temas relevantes à realidade dos estudantes. O professor ético e crítico compreende que educar é também um ato político, que exige sensibilidade para lidar com as desigualdades sem reproduzi-las no cotidiano escolar.

Para uma educação pautada na ética e no respeito é necessário que o educador assuma uma postura pedagógica voltada ao respeito às diferenças requer planejamento, intencionalidade e sensibilidade. O que significa pensar em vivências, propostas e rotinas que possam assegurar a participação de todos, valorizando diferentes formas de expressão, de comunicação e de aprendizagem. O professor deve considerar um ambiente acolhedor e seguro, onde os estudantes possam se sentir reconhecidos e pertencentes. Estratégias como rodas de conversa, literatura infantil diversificada, projetos interdisciplinares e o uso de linguagens múltiplas são apontados como caminhos possíveis para integrar a diversidade ao processo educativo.

Como já dito é importante que o professor não está sozinho nessa tarefa. É preciso mostrar e agir que a construção de uma cultura escolar inclusiva e respeitosa requer o envolvimento de toda a equipe pedagógica, da gestão escolar, das famílias e da comunidade. No entanto, sua posição privilegiada no contato diário com os alunos o coloca como peça-chave na formação de valores. Ao assumir uma postura ética, crítica e pedagógica diante das diferenças, o professor contribui para a formação de uma sociedade mais empática, democrática e plural.

Dessa forma, o educador que sabe do seu papel como um facilitador do respeito às diferenças que é capaz de transformar o espaço escolar em um território de construção de cidadania, solidariedade e convivência. Sua prática diária passa a ser não apenas uma ação pedagógica, mas também um compromisso ético com a dignidade humana e com a transformação social.

CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA COMPROMETIDA COM A DIVERSIDADE

A sociedade em que vivemos é o que podemos chamar de plural marcada por uma diversidade de identidades, culturas, histórias de vida, crenças e modos de ser. É neste contexto que a escola assume seu papel como espaço de formação humana, convivência e transformação social. A escola deve estar comprometida em reconhecer, valorizar e incluir as diferenças como aspectos constitutivos do processo educativo e não como obstáculos a serem superados. Para que isso aconteça é importante que educadores e instituições escolares façam de suas práticas ações intencionais, críticas e acolhedoras, a fim de promover a equidade e a justiça social.

Isso, para os professores, significaria adotar práticas de “reflexão na ação” – um processo que, segundo Schön, se desdobra numa combinação de momentos que compõem a aula, quando o professor deve, no decorrer do seu trabalho, i) ouvir o que os alunos sabem e o que têm a dizer; ii) combater os efeitos das crenças que permeiam o saber escolar e se deixar surpreender pelo aluno; iii) refletir sobre o ocorrido durante a aula; iv) e, sempre que necessário, reformular o problema proposto e efetuar uma experiência para testar sua nova hipótese. (2008 p.11)



Por isso é importante que o professor seja atento ao que os alunos já sabem e expressam além de ser importante questionar crenças escolares estabelecidas e estar aberto a aprender com os alunos. Após a aula, o professor deve refletir sobre o que aconteceu e repensar suas estratégias. Quando necessário, pode reformular os problemas propostos e testar novas hipóteses pedagógicas. Essa prática torna o ensino mais dinâmico, investigativo e conectado com a realidade da sala de aula.

O caminho para uma prática comprometida para combater com as desigualdades é reconhecer as injustiças históricas que atingem sempre os mesmos grupos sociais, que são pessoas negras, indígenas, com deficiência, entre outros. Quando o professor tem consciência faz com que suas ações e concepções sejam pautadas e identificadas com ações de luta contra os estereótipos e discursos normalizadores que, muitas vezes, são reproduzidos de forma automática e inconsciente no cotidiano escolar. Uma prática educativa consciente e sensível ao respeito pelo outro faz com que formemos uma geração de pessoas auto flexíveis e críticas.

Outro caminho importante é o planejamento pedagógico intencional, que leve em conta a diversidade como princípio norteador e não como algo pontual, lembrado apenas em datas comemorativas. Currículos e projetos devem contemplar diferentes vozes, histórias, culturas e experiências, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio o que podemos incluir o trabalho com literaturas afro-brasileiras e indígenas, apresentar diferentes composições familiares, discussões sobre os direitos humanos além da organização de espaços de fala para os estudantes expressarem suas vivências. Como já apontavam os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a escola precisa assegurar a todos os seus alunos a apropriação de conhecimentos relevantes e, ao mesmo tempo, reconhecer e valorizar a diversidade” (BRASIL, PCN, 1997, p. 21). O conhecimento escolar deve ser plural, representativo e conectado à realidade dos educandos. A escuta ativa das crianças, adolescentes e famílias também é fundamental. A diversidade está presente em cada aluno que chega à escola com suas vivências singulares. Por isso, práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade se constroem no diálogo e no respeito às trajetórias de cada sujeito. Promover assembleias, rodas de conversa, conselhos de classe participativos e momentos de escuta das famílias são formas de reconhecer os sujeitos como agentes do processo educativo.

Além disso, a escola precisa ser um espaço de acolhimento e pertencimento. Isso se reflete desde a organização dos espaços físicos até as relações interpessoais. Uma sala de aula inclusiva respeita os diferentes tempos e modos de aprender, oferece materiais acessíveis, incentiva a cooperação entre os alunos e valoriza as singularidades. A afetividade, o cuidado e o respeito são pilares para o desenvolvimento de relações educativas saudáveis e transformadoras.

As formações continuadas para professores e toda a equipe escolar também são essenciais para o fortalecimento de práticas comprometidas com a diversidade. Essas formações devem abordar temas como educação antirracista, educação inclusiva, gênero e sexualidade, culturas indígenas e africanas, direitos das pessoas com deficiência, entre outros. Mais do que oferecer informações, é necessário fomentar a construção coletiva de saberes, possibilitando a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas contextualizadas.

Por fim, é fundamental que a escola atue em parceria com a comunidade e com os demais órgãos do território. O compromisso com a diversidade exige uma atuação intersetorial, envolvendo saúde, assistência social, cultura e direitos humanos. Projetos integrados com os territórios e escuta das famílias ajudam a romper com o isolamento da escola e favorecem ações educativas mais justas e significativas.

Em síntese, caminhar para uma prática pedagógica comprometida com a diversidade é assumir uma postura ética e política que valoriza o outro em sua inteireza. Trata-se de garantir o direito à educação para todos, com equidade, respeito e justiça. É, sobretudo, reconhecer que a diversidade não é um desafio a ser superado, mas uma riqueza que potencializa a construção de uma escola verdadeiramente democrática e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender e respeitar a diversidade no ambiente escolar é um estímulo urgente e fundamental diante da sociedade em que vivemos. É importante vê que a escola é, antes de tudo, um espaço de convivência, onde podemos levar o indivíduo a formar sua identidade e colaborar para a construção de saberes. É na escola que crianças e adolescentes tem a oportunidade de conviver com o outro, aprende a lidar com as diferenças e constroem outras visões de mundo. Sendo fundamental que a escola seja o local de respeito a todas as formas de ser, existir, pensar e aprender.

Este trabalho nos leva a refletir sobre a importância de se perceber a diversidade não apenas como uma característica do grupo escolar, mas como parte do currículo pedagógico e ético. As diferenças atravessam características sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosos o que podemos incluir a existência de diferentes modos de aprender. A escola tem a responsabilidade de se propor a acolher todos os sujeitos de maneira que se rompa com práticas homogêneas a fim de promover uma educação baseada na justiça social.

Desse modo, o professor se torna um importante agente uma vez que cabe a ele estar sempre atento e sensível, capaz de reconhecer os contextos de vida dos estudantes e propõe práticas pedagógicas que os respeitem e valorizem. Isso exige formação continuada, escuta ativa, postura reflexiva e compromisso com uma educação inclusiva, onde todos tenham direito à aprendizagem e ao reconhecimento de sua identidade. É na escuta das vozes silenciadas, no combate aos preconceitos e na criação de vínculos afetivos e pedagógicos que se constrói uma escola verdadeiramente democrática.

É preciso compreender que promover a diversidade não se resume a datas comemorativas ou atividades isoladas, mas envolve a construção de um currículo que dialogue com as realidades dos alunos e que problematize desigualdades históricas. Também implica repensar as relações dentro da escola, buscando criar um ambiente onde todos se sintam pertencentes, seguros e respeitados. Esse trabalho exige coragem, empatia e disposição para rever práticas e conceitos que, muitas vezes, foram naturalizados ao longo do tempo.

Por fim, reafirma-se a importância de que as instituições de ensino se comprometam com a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar em uma sociedade plural. Ao compreender a diversidade como potência e não como obstáculo, a escola amplia seu papel social e fortalece sua missão de contribuir para uma sociedade mais justa, solidária e humana. É nessa direção que a educação deve caminhar, comprometida com o respeito às diferenças e com a valorização da singularidade de cada sujeito.



REFERÊNCIAS

Gusmão, Neusa Maria Mendes. "Desafios da diversidade na escola." *Mediações-Revista de Ciências Sociais* 5.2 (2000): 9-28.

Santos, Reinaldo dos; Godoi, Eliamar. *Pesquisas em Educação, Inclusão e Diversidade (Portuguese Edition)* (p. 13). *Paco e Littera*. Edição do Kindle.

Santos, Robinson Nelson Dos. *O professor como profissional reflexivo (Portuguese Edition)* (p. 15). *Unknown*. Edição do Kindle.



LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS



DEISE PEREIRA MODESTO FERREIRA - Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade de Guarulhos (UNG) (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campus Elíseos (2014); Especialista em Artes/Educação Artística pelo Instituto de Educação e Especialização de São Paulo (2023); Professora de Educação Infantil - no CEI Helena Iracy Junqueira.

RESUMO

Atualmente, debates sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) têm ganhado maior visibilidade no ambiente educacional. Na década de 1970, a temática passou a integrar de forma mais sistemática as pautas da Gestão Pública, resultando na criação de instituições públicas e privadas, além da formulação de leis e diretrizes em âmbitos federal e estadual. No entanto, mesmo com esses avanços, o ensino de Libras ainda enfrenta obstáculos. Entre os principais desafios estão as variações regionais da língua e a falta de acessibilidade nas avaliações externas, que muitas vezes não consideram as necessidades dos estudantes surdos. O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a Educação Especial e a inclusão, tendo como foco específico o ensino da Libras de forma que respeite sua diversidade linguística e cultural, garantindo ao estudante o direito de se apropriar desse meio de comunicação. A fundamentação teórica deste artigo apoia-se em autores que discutem os desafios e potencialidades do ensino de Libras e suas implicações no desenvolvimento dos alunos surdos. Os dados analisados mostram que, no Brasil, as variações nos sinais ensinados em diferentes regiões prejudicam o desempenho dos estudantes, especialmente em avaliações externas com recursos em Libras. Diante disso, torna-se igualmente relevante considerar a atuação ética dos intérpretes educacionais.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Língua Brasileira de Sinais; Pessoas surdas; Marco legal.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido tema central de discussões no campo educacional, principalmente no que diz respeito à efetivação dos direitos de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Dentre esses direitos, destaca-se a garantia de acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos alunos surdos, reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002. Embora haja avanços significativos nas políticas públicas de inclusão, ainda existem lacunas na implementação efetiva do ensino de Libras nas instituições escolares, o que compromete a aprendizagem e a participação plena desses estudantes no cotidiano escolar.

Um dos principais desafios enfrentados é a diversidade linguística da Libras, influenciada por variações regionais, que muitas vezes não são consideradas nos processos pedagógicos e nas avaliações externas.

Além disso, a escassez de formação adequada para professores e intérpretes, a ausência de materiais didáticos acessíveis e a falta de padronização de sinais utilizados nas redes de ensino dificultam a consolidação de uma prática educativa que respeite a especificidade da língua de sinais. Tais fatores comprometem diretamente a equidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, especialmente em contextos de avaliação.

A justificativa para esta investigação parte da necessidade de refletir sobre como o ensino de Libras vem sendo tratado nas escolas, considerando sua importância para a promoção da inclusão e da cidadania de estudantes surdos. Compreender os entraves enfrentados pelas instituições de ensino e pelos profissionais da educação é essencial para avançar em propostas pedagógicas que favoreçam a equidade, respeitem a diversidade linguística e assegurem a aprendizagem significativa para todos.

O estudo se justifica, ainda, diante da urgência de uma educação pública de qualidade que contemple as necessidades específicas dos estudantes, conforme preconiza a legislação vigente.



Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, com foco em publicações acadêmicas, legislações e diretrizes educacionais relacionadas à educação de surdos e ao ensino da Libras.

O objetivo geral deste estudo é refletir sobre os desafios e as possibilidades do ensino de Libras no contexto da educação inclusiva, com ênfase na realidade das escolas públicas. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) identificar os principais entraves enfrentados pelas instituições de ensino no que tange à implementação da Libras como língua de instrução para estudantes surdos; (ii) analisar o impacto das variações regionais da Libras nas práticas pedagógicas e nas avaliações escolares; e (iii) discutir a importância da formação docente e da atuação ética do intérprete educacional no processo de inclusão.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA SURDEZ E O RECONHECIMENTO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Compreender a história das pessoas surdas é fundamental para perceber quem são esses sujeitos e de que maneira sua trajetória está intrinsecamente conectada às dinâmicas de poder estabelecidas pela sociedade (PADDEN; HUMPHRIES, 1996). Desde os tempos antigos, indivíduos com deficiência eram considerados amaldiçoados, segregados do convívio social e vistos como objetos de caridade.

No caso dos surdos, esse grupo era constantemente retratado com piedade, tanto pela sociedade quanto pelas próprias famílias. Entretanto, com a evolução dos tempos e a transformação social, essa concepção tem sido reformulada, abrindo espaço para debates mais amplos na contemporaneidade (PERELLÓ; TORTOSA, 1978).

No século VI, o Código Justiniano já mencionava os surdos, ao classificá-los em diferentes categorias. Essa classificação foi um marco que influenciou a forma como a surdez seria entendida ao longo do tempo, em constante diálogo com os avanços da Medicina (RABELO, 2001).

A discussão sobre o acesso à aprendizagem por pessoas surdas começa a surgir no século XVI. Antes disso, essas pessoas eram excluídas da educação formal, pois o domínio da linguagem oral era considerado essencial. A mudança ocorre em 1555, na Espanha, com o padre Pedro Ponce de León, que ofereceu ensino a um surdo pertencente à nobreza, por meio do alfabeto manual, escrita e práticas de fala.

Em 1750, o abade Charles Michel de L'Épée teve papel decisivo na transformação da educação para surdos. Ao aprender a língua de sinais usada por surdos em Paris, criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, considerado a primeira escola para surdos do mundo. Seu sucessor, o abade Sicard, utilizava o alfabeto manual e os sinais metódicos (PERELLÓ; TORTOSA, 1978).

Entre 1807 e 1808, Jean-Marie Gaspard Itard, cirurgião francês, publicou dois estudos voltados à reabilitação de surdos, com métodos para restaurar a audição e a fala. Esses métodos envolviam treinar a percepção de sons, discriminar fonemas e praticar a leitura orofacial. Posteriormente, Itard reconheceu a importância de ensinar os surdos em sua língua natural, a língua de sinais (PERELLÓ; TORTOSA, 1978).

Em 1815, o professor norte-americano Thomas Gallaudet viajou à Inglaterra e, em seguida, à França, em que entrou em contato com o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e seus métodos. Em 1817, retornou aos Estados Unidos com o surdo francês Laurent Clerc, com quem fundou a primeira escola para surdos naquele país. A instituição utilizava o francês sinalizado, misturando sinais da Língua de Sinais Francesa à estrutura oral adaptada ao inglês.

Com o passar dos anos, a educação de surdos foi assumindo um papel de reabilitação, deixando de lado sua função essencialmente pedagógica. Passou-se a priorizar o desenvolvimento auditivo e a leitura labial, como forma de integração dos surdos ao padrão oral vigente (CARVALHO, 2007).

O artigo "Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf", publicado em 1960, trouxe à luz a importância da língua de sinais. Nesse período, passou-se a adotar o termo "surdo" em substituição a "deficiente auditivo" (QUADROS, 2007).

A consolidação da língua de sinais como sistema linguístico legítimo permitiu reconhecer seu patrimônio lexical, com um acervo de sinais em constante transformação. Alguns sinais caíram em desuso, outros sofreram alterações de significado ou foram criados por meio de diferenças culturais regionais. É importante destacar que existem várias línguas de sinais ao redor do mundo, independentes das línguas orais e com estruturas gramaticais próprias. Cada comunidade surda desenvolve sua própria língua de sinais, refletindo sua cultura local (RABELO, 2001).

No Brasil, o marco inicial do atendimento à comunidade surda ocorreu em 1856, com a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Em 1857, fundou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o que proporcionou a institucionalização da educação voltada a essa população e o início da sistematização da Libras (BRASIL, 1857; SOARES, 1999).

Nas décadas seguintes, ocorreram mudanças significativas. Na década de 1970, o Brasil incorporou a filosofia da comunicação total; já nos anos 1980, adotou-se o bilinguismo. Nos países latino-americanos de língua espanhola há uma padronização entre as línguas orais e de sinais, no Brasil, a Libras tem desenvolvimento distinto da língua portuguesa.

A oficialização da Libras ocorreu com a Lei nº 10.436/2002 e seu detalhamento foi estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005. Este reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e assegura seu ensino, bem como a formação de tradutores e intérpretes. A partir disso, a Libras passou a ser validada como língua com estrutura linguística própria, respaldada pelos estudos da Linguística (FELIPE, 2003).

Entretanto, a ausência de padronização e a diversidade regional dos sinais resultam em desafios na comunicação e no ensino da Libras. Cada comunidade ensina a língua de maneira particular, com sinais distintos, o que dificulta a uniformização e o alcance em nível nacional.

Com ampla variação regional, a Libras apresenta diferentes versões em diversas partes do país. Essa diversidade levanta preocupações sobre a forma correta de seu ensino e sobre a eficácia da comunicação em contextos de avaliações externas com acessibilidade em Libras. Tais desafios reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas à formação de profissionais e ao fortalecimento do ensino da Libras de forma padronizada e inclusiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, contempla a Libras como um componente das aprendizagens essenciais da Educação Básica. O documento abre espaço para o respeito às singularidades linguísticas da comunidade surda e para o uso da Libras no cotidiano escolar (BRASIL, 2018).

A carência de dados atualizados sobre a população surda é preocupante. O último censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou cerca de 10 milhões de pessoas surdas no Brasil, representando 5% da



população nacional. Diante disso, surge a indagação: como assegurar que esses estudantes compreendam avaliações externas em Libras, considerando as diferentes variações linguísticas existentes?

Reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/02 e incorporada à BNCC em 2015, a Libras foi legitimada como elemento essencial para a inclusão social e educacional dos estudantes surdos e ouvintes. A lei define a Libras como um sistema linguístico visual-motor com estrutura gramatical própria, oriundo da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002).

Para Vygotsky (1993), o maior obstáculo enfrentado pelas crianças surdas é a limitação na comunicação. A ausência da língua materna desde os primeiros anos resulta em prejuízos no desenvolvimento da linguagem, socialização e aprendizagem. A BNCC não contempla o ensino da Libras na Educação Infantil, o que agrava esse cenário. Contudo, para as etapas da Educação Básica, o documento orienta práticas pedagógicas baseadas nos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Dessa forma, é imprescindível a adaptação dos materiais pedagógicos, levando em consideração que a Libras possui modalidade visual-espacial. As propostas curriculares devem atender às especificidades dos estudantes surdos, respeitando suas dificuldades com a língua portuguesa e promovendo o bilinguismo: Libras para comunicação primária e o português como segunda língua.

A BNCC prevê o desenvolvimento das competências da área de Linguagens, com ênfase na linguagem oral, visual-motora (como a Libras), escrita, corporal, visual, sonora e digital. A finalidade é promover a comunicação, a compreensão mútua e o compartilhamento de informações (BRASIL, 2018).

Os estudantes surdos requerem práticas educacionais voltadas para a compreensão de imagens, vivências cotidianas e dinâmicas simbólicas. Essas práticas devem favorecer sua formação integral. Como afirma Perrenoud (2001, p. 28), é necessário "organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas".

Mainieri (2011, p. 88) destaca que "a surdez em si não influencia o desenvolvimento socioemocional da criança; tudo dependerá das pessoas que participam do seu dia a dia e o que fazem para que essa criança progrida em linguagem, sociabilidade e comunicação".

Por fim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reforçam a importância do conhecimento da Libras, bem como da Língua Portuguesa e de aspectos da Linguística, como condição essencial para a qualidade do atendimento a estudantes surdos (BRASIL, 2013, p. 14).

A LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS, RECONHECIMENTO LINGÜÍSTICO E INCLUSÃO EFETIVA

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a reflexão sobre os aspectos centrais propostos pelos objetivos específicos deste trabalho, com base na literatura já apresentada. A discussão será orientada pela necessidade de compreender a importância da Libras no processo de ensino e aprendizagem, respeitando a diversidade linguística da comunidade surda, e visando a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Ao abordar o ensino da Libras, é imprescindível reconhecer as barreiras enfrentadas por estudantes surdos, especialmente em avaliações externas que não consideram a variabilidade linguística regional (RABELO, 2001). Esta variação, que influencia diretamente a forma como a Libras é compreendida e utilizada, revela a importância de se respeitar as singularidades de cada comunidade. Conforme apontado por Felipe (2003), a Libras constitui um sistema linguístico pleno, com estrutura gramatical própria, sendo essencial que sua diversidade seja considerada nos contextos educacionais.

Um dos objetivos específicos deste trabalho é destacar a importância de promover o ensino da Libras de maneira equitativa nas instituições escolares. Para isso, é necessário que o planejamento pedagógico considere o bilinguismo, com o ensino concomitante da Libras e da língua portuguesa, conforme defendido por Vygotsky (1993), que destaca o papel da linguagem como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem.

Ainda neste contexto, Padden e Humpries (1996) contribuem com uma análise crítica sobre o papel da sociedade na marginalização histórica das pessoas surdas. A partir do momento em que se compreende o surdo como sujeito de direitos e parte de uma comunidade linguística própria, abre-se espaço para práticas educacionais mais inclusivas, que valorizam a Libras como língua de instrução.

A contribuição de Quadros (2007) também é essencial para fundamentar a discussão. O autor reforça que o reconhecimento da Libras como língua natural da comunidade surda rompe com a ideia de deficiência e afirma a identidade surda. Assim, torna-se imprescindível que o ensino da Libras nas escolas não se limite à tradução, mas envolva uma real valorização de sua estrutura e cultura.

Além disso, os documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018), orientam para a inclusão da Libras como parte das aprendizagens essenciais, o que justifica a relevância do presente estudo. O objetivo específico de analisar os impactos das políticas públicas sobre a inclusão da Libras no currículo escolar encontra respaldo nas diretrizes estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2013), que destacam a necessidade de formação adequada para os professores e intérpretes.

Com base em Mainieri (2011), percebe-se que o desenvolvimento socioemocional das crianças surdas está diretamente ligado à qualidade das interações sociais e à exposição à sua língua materna. Dessa forma, outro objetivo específico deste trabalho é refletir sobre as práticas escolares que favoreçam essas interações e garantam o acesso ao conhecimento por meio da Libras.

Conforme apontam Perello e Tortosa (1978), a trajetória histórica da educação de surdos é marcada por avanços e retrocessos. Analisar essas transformações permite entender os caminhos percorridos até o reconhecimento da Libras como língua oficial e a importância de sua consolidação nas práticas pedagógicas atuais.

Outro ponto essencial, conforme abordado por Perello e Tortosa (1978), diz respeito à construção histórica da educação de surdos, que por muito tempo negligenciou a língua de sinais em favor de abordagens oralistas. Essa herança ainda se reflete em práticas pedagógicas que priorizam a oralidade em detrimento da Libras, o que pode comprometer a aprendizagem dos estudantes surdos.

A superação desse modelo exige não apenas a inserção formal da Libras no currículo, mas também o reconhecimento da cultura surda como componente legítimo da diversidade escolar. Assim, retomar a história da educação de surdos é também



um passo necessário para ressignificar o papel da Libras na construção de uma pedagogia inclusiva. Nesse sentido, a proposta de um ensino bilíngue que valorize simultaneamente a Libras e a língua portuguesa escrita se apresenta como um caminho viável e necessário para garantir a equidade no acesso ao conhecimento. Vygotsky (1993) argumenta que a linguagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo, e, nesse contexto, a ausência da língua materna nas experiências escolares das crianças surdas pode representar uma barreira significativa ao seu desenvolvimento integral. Promover uma educação bilíngue significa, portanto, respeitar os modos próprios de aprendizagem da comunidade surda e construir estratégias pedagógicas que partam das suas necessidades reais. Felipe (2003) contribui para essa discussão ao destacar a natureza linguística plena da Libras, com estrutura gramatical própria e independência em relação ao português. Esse reconhecimento exige que a formação dos profissionais da educação, em especial professores e intérpretes, inclua uma abordagem mais aprofundada e contextualizada da Libras. Isso se alinha ao objetivo específico de analisar a efetividade das políticas públicas na formação desses profissionais, observando em que medida elas contribuem para uma prática pedagógica de fato inclusiva. O desafio, portanto, não está apenas na presença da Libras no currículo, mas na qualidade e intencionalidade com que ela é ensinada e utilizada no cotidiano escolar. Por fim, a perspectiva apresentada por Mainieri (2011) reforça a importância da Libras na construção da identidade e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes surdos. A ausência de interação comunicativa significativa pode isolar o aluno, limitando suas possibilidades de aprendizagem e convivência. Com isso, outro objetivo específico do trabalho se materializa: refletir sobre práticas escolares que valorizem a comunicação em Libras, promovendo o pertencimento e o protagonismo dos estudantes surdos. As escolas, portanto, devem ser espaços em que a Libras não apenas seja ensinada, mas esteja viva nas relações cotidianas, possibilitando o reconhecimento e a valorização da diferença como parte constitutiva do ambiente educacional. Portanto, este capítulo reafirma a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a Libras como ferramenta legítima de ensino, atenta às variações regionais e às necessidades da comunidade surda, em consonância com os objetivos específicos propostos por este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrumento fundamental para a efetivação da inclusão escolar de estudantes surdos, analisando sua trajetória histórica, os desafios enfrentados na contemporaneidade e a necessidade de consolidação de práticas pedagógicas bilíngues no contexto educacional brasileiro.

Partindo da compreensão da Libras como uma língua legítima e estruturada, e da valorização da cultura surda, foi possível evidenciar a urgência de políticas públicas que garantam não apenas o acesso formal à Libras, mas sua presença significativa no cotidiano escolar.

A análise histórica permitiu compreender como a surdez foi, ao longo dos séculos, marcada por estigmas, exclusões e concepções limitadas de deficiência, e como a língua de sinais foi negligenciada em muitos períodos, em favor de abordagens oralistas. No entanto, a conquista do reconhecimento legal da Libras e sua inserção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representam avanços significativos, ainda que insuficientes frente à complexidade da realidade educacional. Os autores estudados, como Padden e Humpries (1996), Felipe (2003), Rabelo (2001) e Quadros (2007), evidenciam a importância de considerar as variações regionais da Libras e as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Neste sentido, os objetivos específicos propostos foram abordados com vistas à valorização do ensino bilíngue, à crítica das lacunas nas políticas públicas de formação de professores e intérpretes, e à necessidade de repensar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional dos estudantes surdos. A inclusão efetiva só será possível por meio de uma mudança de paradigma, que compreenda a Libras não como um recurso auxiliar, mas como uma língua de instrução e mediação do conhecimento.

Portanto, conclui-se que o reconhecimento da Libras como instrumento de aprendizagem, aliado a práticas educativas que respeitem a identidade surda e promovam o bilinguismo, é essencial para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. É preciso, ainda, que políticas públicas avancem para fortalecer a formação docente e assegurar a acessibilidade linguística em todos os níveis de ensino, superando os desafios impostos pela diversidade regional da Libras e promovendo o direito à comunicação e ao conhecimento para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=939&ano=1857&ato=4400TPB50MJRVTDdb>. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. MEC; SEB; DICEI. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=3019. Acesso em: 22 maio 2025.

CARVALHO, P.V. Breve história dos surdos no mundo e em Portugal. Lisboa: Surd'Universo, 2007.



FELIPE, T.A. A função do intérprete na escola e na escolarização do surdo. In: Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões – Seminário Nacional do Ines, 8; Congresso Internacional do Ines, 2, 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Ines. p.87-98. 2003.

MAINIERI, C.M.P. Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: Cognitivo, afetivo e social. Curitiba: IESDE, Brasil S.A, 2011.

PADDEN, C.; HUMPRIES, T. Deaf in America: voices from a culture. Cambridge: Harvard University. 1996.

PERELLO, J.; TORTOSA, F. Surdomudez. Barcelona: Científico-Médica. 1978.

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUADROS. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa. 2.ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

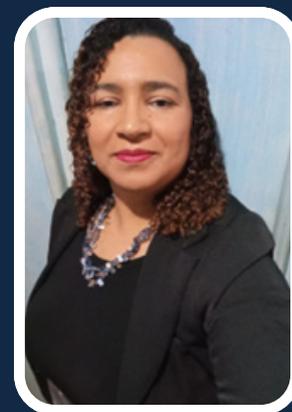
RABELO, A.S. A construção da escrita pelo surdo. Goiânia: Editora da UCG. 2001.

SOARES, M.A.L. A educação dos surdos no Brasil. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



EMOÇÕES E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL



EDEJANE BARBOZA DE MENDONÇA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Paulistano (2016); Professora de Educação Infantil – no CEI Vereador José Molina Júnior.

RESUMO

A aprendizagem na Educação Infantil é um processo que envolve não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos emocionais e sociais da criança. As emoções desempenham um papel fundamental na forma como os pequenos interagem com o mundo, constroem conhecimentos e se relacionam no ambiente escolar. Este artigo aborda a relevância da educação socioemocional no contexto da Educação Infantil, considerando a influência das emoções no desempenho e no comportamento das crianças em sala de aula. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, por meio de revisão bibliográfica. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como a educação socioemocional contribui para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) compreender a relação entre emoções e aprendizagem; (2) identificar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento emocional; e (3) discutir o papel do educador na mediação das emoções infantis. Os resultados apontam que crianças que recebem estímulos para o desenvolvimento de competências socioemocionais demonstram maior engajamento nas atividades, melhoram suas relações interpessoais e apresentam avanços significativos na autorregulação emocional. Conclui-se que a integração de práticas socioemocionais ao currículo da Educação Infantil potencializa o processo de ensino-aprendizagem e favorece a formação de sujeitos mais empáticos, autônomos e equilibrados emocionalmente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Emoções; Educação Socioemocional.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a fase inicial e mais sensível do processo educacional, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança. Nesse período, a construção do conhecimento acontece de forma integrada entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, tornando a escola um espaço privilegiado para o estímulo das emoções e da convivência.

Estudos em psicologia do desenvolvimento e neurociência têm demonstrado que as emoções influenciam diretamente o aprendizado, afetando a atenção, a memória, a motivação e a capacidade de resolver problemas.

Nesse contexto, a educação socioemocional emerge como uma ferramenta fundamental para promover o equilíbrio emocional das crianças e desenvolver habilidades como empatia, autocontrole, cooperação e resolução de conflitos.

Tais competências são cada vez mais valorizadas não apenas no meio educacional, mas também como base para a formação de cidadãos conscientes e preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Inserir esse tipo de abordagem na Educação Infantil é garantir que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais significativa e humanizada.

Apesar dos avanços nas discussões sobre a importância das emoções na aprendizagem, ainda existem diversos desafios na implementação efetiva da educação socioemocional nas escolas. A falta de formação específica dos professores, a ausência de materiais adequados, a sobrecarga de conteúdos curriculares e a dificuldade de integrar práticas emocionais ao cotidiano pedagógico são barreiras recorrentes. Além disso, nem todas as instituições compreendem a dimensão e o impacto que as emoções exercem sobre o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de ampliar o olhar sobre a Educação Infantil, indo além do ensino de conteúdos e reconhecendo a importância de preparar emocionalmente os alunos desde os primeiros anos escolares. Ao compreen-



der as emoções como parte integrante do processo de aprendizagem, torna-se possível promover ambientes escolares mais acolhedores, colaborativos e eficazes no desenvolvimento pleno das crianças. A educação socioemocional, nesse sentido, não deve ser tratada como um complemento, mas como parte essencial do currículo.

O objetivo geral foi analisar como a educação socioemocional contribui para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância; já os objetivos específicos foram: compreender a relação entre emoções e aprendizagem; identificar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento emocional; e discutir o papel do educador na mediação das emoções infantis.

A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÕES E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem na Educação Infantil transcende a simples aquisição de conhecimentos cognitivos, envolvendo também aspectos emocionais que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. A interação entre emoção e cognição é essencial para a construção do conhecimento, pois as experiências emocionais influenciam diretamente a capacidade de atenção, memória e raciocínio das crianças.

Pesquisas na área de neurociência têm demonstrado que as emoções desempenham um papel crucial na aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1998), a cognição e a emoção formam uma unidade, ou seja, para entender a razão ou a inteligência, é necessário compreender a questão emocional. A afetividade é o que traz motivação para a aprendizagem.

Henri Wallon (1995) também contribuiu significativamente para a compreensão dessa relação, defendendo que somos seres integrados: afetividade, cognição e movimento. Portanto, informações e acontecimentos que nos afetam e fazem sentido para nós ficam retidos na memória com mais facilidade.

No contexto da Educação Infantil, a afetividade desempenha um papel primordial. A criação de vínculos afetivos seguros entre educadores e crianças favorece um ambiente propício para o aprendizado, pois as crianças se sentem mais motivadas e confiantes para explorar e aprender.

Além disso, a expressão emocional das crianças deve ser reconhecida e valorizada no ambiente escolar. Quando as emoções são expressas de maneira saudável, elas contribuem para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, aspectos essenciais para o processo de aprendizagem.

A integração de práticas pedagógicas que considerem as emoções das crianças é fundamental. Estratégias que envolvem atividades lúdicas, contação de histórias e jogos simbólicos podem ser eficazes para ajudar as crianças a reconhecer e compreender suas emoções, facilitando assim o processo de aprendizagem (BORGES, 2020).

Entretanto, é importante ressaltar que a ausência de um ambiente emocionalmente seguro pode prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem. Situações de estresse, medo ou ansiedade podem interferir negativamente na capacidade de concentração e memorização das crianças.

A promoção de um ambiente emocionalmente saudável na escola não beneficia apenas o desenvolvimento individual das crianças, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais empática e colaborativa. Segundo Oliveira (2023), a valorização das emoções no contexto escolar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois reconhece a criança como um ser completo, com sentimentos e experiências que influenciam seu processo de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que compreender a influência das emoções na aprendizagem é essencial para pensar em uma educação infantil mais humanizada, sensível às necessidades emocionais das crianças e alinhada às suas experiências de vida. Como destaca Borges (2020), a educação emocional deve ser integrada ao currículo escolar, proporcionando às crianças ferramentas para reconhecer, expressar e lidar com suas emoções, favorecendo assim seu desenvolvimento cognitivo e social.

Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais reconheçam a importância da afetividade no processo de aprendizagem e incentivem a implementação de práticas que integrem aspectos emocionais ao currículo escolar. Para Lacerda (2017), a afetividade é um componente essencial no ambiente escolar, estabelecendo relações de troca nas situações do dia a dia, o que facilita o processo de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Em suma, a relação entre emoções e aprendizagem é intrínseca e deve ser considerada na elaboração de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao integrar aspectos emocionais ao processo de ensino-aprendizagem, promove-se o desenvolvimento integral da criança, favorecendo não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o emocional e social.

Como enfatiza Oliveira (2023), a escola deve ser um espaço que respeite e valorize as emoções, reconhecendo sua importância no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da relação entre emoções e aprendizagem na Educação Infantil é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral da criança. As emoções influenciam diretamente a capacidade de atenção, memória e motivação, aspectos essenciais para o processo de aprendizagem. Nesse contexto, é imprescindível que os educadores estejam atentos às necessidades emocionais dos alunos, criando ambientes que favoreçam a expressão e o manejo das emoções.

Uma das práticas pedagógicas eficazes é a utilização de atividades lúdicas que permitam às crianças explorar e expressar suas emoções de maneira segura e criativa.

Segundo Piaget (1987), o jogo é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, proporcionando oportunidades para a assimilação de regras, valores e para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. As brincadeiras, portanto, devem ser incorporadas ao currículo escolar como instrumentos que favorecem o desenvolvimento emocional e social.

Além disso, a literatura infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças. Livros que abordam temas relacionados às emoções ajudam os pequenos a nomear e compreender seus sentimentos, promovendo a empatia e a autorregulação emocional. De acordo com Souza (2024), a leitura de histórias que exploram diferentes emoções contribui para o reconhecimento e a expressão dos sentimentos, facilitando a comunicação e a resolução de conflitos.

Outra estratégia pedagógica importante é a implementação de momentos de escuta ativa e rodas de conversa, nos quais as



crianças têm a oportunidade de compartilhar suas experiências e sentimentos. Essas práticas promovem a empatia, o respeito mútuo e a construção de vínculos afetivos, essenciais para o desenvolvimento emocional. Segundo Silva (2023), a escuta ativa permite que as crianças se sintam valorizadas e compreendidas, fortalecendo sua autoestima e confiança.

A formação continuada dos educadores é fundamental para a implementação eficaz de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento emocional. Capacitações que abordem temas como inteligência emocional, estratégias de regulação emocional e mediação de conflitos fornecem aos professores ferramentas para lidar com as diversas situações emocionais que surgem no ambiente escolar. Conforme Almeida (2022), a formação dos educadores deve incluir aspectos emocionais, capacitando-os a reconhecer e atender às necessidades emocionais dos alunos.

Além disso, a parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento emocional das crianças. A comunicação aberta e o trabalho conjunto entre educadores e familiares contribuem para a criação de um ambiente coeso e seguro, no qual as crianças se sentem apoiadas em suas experiências emocionais. De acordo com Costa (2021), a colaboração entre escola e família fortalece a rede de apoio emocional da criança, favorecendo seu bem-estar e desenvolvimento.

A avaliação do desenvolvimento emocional deve ser integrada ao processo pedagógico, considerando aspectos como a capacidade de autorregulação, empatia, resolução de conflitos e expressão emocional. Segundo Oliveira (2020), a avaliação deve ser formativa e contínua, utilizando observações, registros e portfólios que permitam acompanhar o progresso emocional das crianças e ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário.

É importante ressaltar que a promoção do desenvolvimento emocional não deve ser tratada como uma atividade isolada, mas integrada ao currículo escolar. As práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento emocional devem ser incorporadas de maneira transversal, permeando todas as áreas do conhecimento e atividades escolares. Conforme Lima (2019), a integração da educação emocional ao currículo contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da vida.

A criação de um ambiente escolar acolhedor e seguro é fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças. Espaços que favoreçam a expressão emocional, o respeito às diferenças e a convivência harmoniosa contribuem para o bem-estar e aprendizado dos alunos. Segundo Pereira (2018), ambientes escolares que promovem a afetividade e o respeito mútuo favorecem o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Por fim, é necessário que as políticas educacionais reconheçam a importância da educação emocional e incentivem a implementação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

A integração da educação emocional ao currículo escolar é essencial para a formação de indivíduos equilibrados, empáticos e preparados para enfrentar os desafios da vida. Conforme Santos (2017), políticas educacionais que valorizam a educação emocional contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DAS EMOÇÕES INFANTIS

A atuação do educador na mediação das emoções infantis é essencial para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. As emoções desempenham um papel fundamental na aprendizagem e no comportamento das crianças, influenciando sua capacidade de concentração, interação social e resolução de problemas. Nesse contexto, o educador deve estar preparado para identificar, compreender e auxiliar as crianças na expressão e regulação de suas emoções.

Segundo Casarin (2021), o educador deve atuar como um facilitador emocional, criando um ambiente seguro e acolhedor em que as crianças se sintam confortáveis para expressar seus sentimentos. Essa abordagem permite que os pequenos desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, autorregulação e resolução de conflitos.

A escuta ativa é uma das ferramentas mais poderosas que o educador pode utilizar na mediação das emoções infantis. Ao ouvir atentamente as crianças, validando seus sentimentos e oferecendo apoio, o educador contribui para a construção da autoestima e confiança dos pequenos. Mendes (2024) destaca que a escuta ativa fortalece o vínculo entre educador e aluno, promovendo um ambiente de respeito mútuo e compreensão.

Além disso, o educador deve ser um modelo de comportamento emocional. As crianças aprendem observando os adultos ao seu redor, por isso, é fundamental que o educador demonstre habilidades de regulação emocional, como paciência, autocontrole e empatia. De acordo com Sena (2016), o educador que exemplifica comportamentos emocionais positivos serve como referência para as crianças, auxiliando-as a internalizar essas práticas em seu cotidiano.

A integração da educação emocional ao currículo escolar é outra estratégia eficaz na mediação das emoções infantis. Atividades que envolvem jogos, dramatizações e discussões sobre sentimentos permitem que as crianças explorem e compreendam suas emoções de maneira lúdica e significativa. Segundo Casarin (2021), essas atividades proporcionam oportunidades para as crianças expressarem suas emoções de forma saudável e construtiva.

A formação continuada dos educadores é imprescindível para que possam desempenhar eficazmente o papel de mediadores emocionais. Programas de capacitação que abordem temas como inteligência emocional, estratégias de regulação emocional e mediação de conflitos fornecem aos educadores ferramentas para lidar com as diversas situações emocionais que surgem no ambiente escolar.

Mendes (2024) enfatiza que a formação dos educadores deve incluir aspectos emocionais, capacitando-os a reconhecer e atender às necessidades emocionais dos alunos.

A parceria entre escola e família também desempenha um papel crucial na mediação das emoções infantis. A comunicação aberta e o trabalho conjunto entre educadores e familiares contribuem para a criação de um ambiente coeso e seguro, no qual as crianças se sentem apoiadas em suas experiências emocionais. De acordo com Mendes (2024), a colaboração entre escola e família fortalece a rede de apoio emocional da criança, favorecendo seu bem-estar e desenvolvimento.

A avaliação do desenvolvimento emocional deve ser integrada ao processo pedagógico, considerando aspectos como a capacidade de autorregulação, empatia, resolução de conflitos e expressão emocional. Mendes (2024) sugere que a avaliação deve ser formativa e contínua, utilizando observações, registros e portfólios que permitam acompanhar o progresso emocional das crianças e ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário.

É importante ressaltar que a mediação das emoções infantis não deve ser tratada como uma atividade isolada, mas integrada ao cotidiano escolar. O educador deve estar atento às necessidades emocionais das crianças em todas as situações, oferecen-



do apoio e orientação sempre que necessário. Casarin (2021) destaca que a abordagem integrada da educação emocional contribui para o desenvolvimento holístico da criança, promovendo seu bem-estar e aprendizado.

A criação de um ambiente escolar acolhedor e seguro é fundamental para a mediação eficaz das emoções infantis. Espaços que favoreçam a expressão emocional, o respeito às diferenças e a convivência harmoniosa contribuem para o bem-estar e aprendizado dos alunos. Casarin (2021) enfatiza que ambientes escolares que promovem a afetividade e o respeito mútuo favorecem o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Por fim, é necessário que as políticas educacionais reconheçam a importância da mediação das emoções infantis e incentivem a implementação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

A integração da educação emocional ao currículo escolar é essencial para a formação de indivíduos equilibrados, empáticos e preparados para enfrentar os desafios da vida. Casarin (2021) reforça que políticas educacionais que valorizam a educação emocional contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo explorar a relação entre as emoções e o processo de aprendizagem na Educação Infantil, destacando a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento integral das crianças. Com base nas reflexões apresentadas, ficou claro que as emoções desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento social das crianças, influenciando diretamente suas habilidades cognitivas, comportamentais e interpessoais.

O papel do educador na mediação das emoções infantis é essencial para garantir que as crianças possam desenvolver competências emocionais que favoreçam o aprendizado. A criação de ambientes acolhedores, a escuta ativa, o exemplo de autorregulação emocional por parte dos educadores e a integração da educação emocional no currículo escolar são práticas pedagógicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional das crianças.

Além disso, a parceria entre escola e família e a formação continuada dos educadores são fundamentais para que essas práticas sejam efetivas e alcancem resultados positivos no desenvolvimento das crianças.

É importante ressaltar que a educação emocional não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como parte integrante de todo o processo educativo. Ao integrar as questões emocionais ao currículo escolar, o educador não só favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também as prepara para serem indivíduos empáticos, resilientes e capazes de enfrentar os desafios da vida com equilíbrio emocional. Essa abordagem contribui para a formação de uma sociedade mais justa e solidária, em que as relações interpessoais são mais compreensivas e colaborativas.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de políticas educacionais que incentivem a implementação de práticas pedagógicas focadas na educação emocional, visando garantir que todas as crianças, independentemente de suas origens e contextos, tenham acesso a um ambiente de aprendizado que respeite e promova seu desenvolvimento emocional. A educação emocional, portanto, é um pilar essencial para a construção de uma educação mais humana e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. de. Formação docente e competências socioemocionais: desafios para a prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2022.

BORGES, C. F. Educação emocional na infância: caminhos para o desenvolvimento integral. São Paulo: Cortez, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CASARIN, M. A. A afetividade na educação infantil: o papel do educador na mediação das emoções. São Paulo: Cortez, 2021.

COSTA, R. M. da. Família e escola na formação emocional da criança: uma parceria necessária. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, n. 1, p. 89-104, 2021.

LACERDA, R. M. Afetividade e aprendizagem na educação infantil: contribuições da psicologia para a prática docente. Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 39, n. 73, p. 105-121, 2017.

LIMA, T. A. de. Educação emocional e currículo: reflexões sobre práticas pedagógicas integradas. São Paulo: Cortez, 2019.

MENDES, T. R. O educador emocional: práticas pedagógicas para o desenvolvimento socioemocional infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

OLIVEIRA, M. A. Educação socioemocional na prática: experiências na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

OLIVEIRA, M. A. Avaliação das competências socioemocionais na educação infantil: uma abordagem formativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PEREIRA, D. C. Ambientes afetivos na educação infantil: o papel do espaço na promoção do desenvolvimento emocional. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 24, n. 2, p. 55-67, 2018.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



SANTOS, E. L. dos. Educação emocional como política pública: possibilidades e limites na infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1435-1451, 2017.

SENA, A. M. Desenvolvimento emocional na infância: a função da escola e do educador. Porto Alegre: Penso, 2016.

SILVA, A. R.; PEREIRA, T. L. A importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 29, p. 34-45, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/360923279>. Acesso em: 18 abr. 2025.

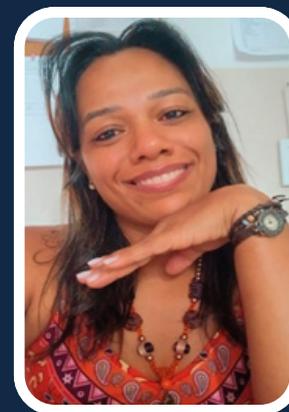
SILVA, M. J. A escuta ativa na sala de aula: promovendo empatia e vínculos afetivos na educação infantil. *Revista Diálogos em Educação*, Salvador, v. 12, n. 3, p. 78-91, 2023.

SOUZA, L. B. de. Literatura infantil e emoções: a construção do eu na primeira infância. Rio de Janeiro: Vozes, 2024.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2015.





A DANÇA E A SÍNDROME DE DOWN

ERIKA MARQUES SILVA - Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2015) e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde (2024); pós-graduada em Educação Especial e em Letramento e Alfabetização, pela Faculdade Polis das Artes; aprovada nos concursos públicos do Estado (2015) e Prefeitura de São Paulo (2015 e 2023); Atuo como Professora de Ensino Fundamental - na EE Francisco de Paula Conceição Junior e Professora de Educação Infantil – no CEI Albertina Rodrigues Simon.

RESUMO

Embora reconheça-se a importância do contato e o convívio com as diferentes manifestações artísticas desde a Educação Infantil e sendo o “dançar uma linda forma” de expressão, comunicação e criação; essencial para que as crianças explorem o corpo, os sentidos e o mundo ao seu redor, isso de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), devemos deixar claro que, apesar da “dança” ter seu papel legitimador na formação completa do sujeito, sendo acessível a todos os corpos, idades e singularidades (incluindo, de maneira especial as crianças com Síndrome de Down) ela ainda não tem sido explorada em sua totalidade no contexto educacional. A dança, quando inserida como prática pedagógica consciente e acessível, pode contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento integral da criança com SD, promovendo não apenas o crescimento físico e cognitivo, mas também o reconhecimento de sua capacidade de se expressar, explorar e se relacionar com o mundo.

Palavras-chave: Criança; Síndrome de Down; Dança; Marta Thiago Scarpato; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A chegada de uma criança nem sempre é bem resolvida no contexto familiar, muitos enfrentam inúmeros conflitos antes mesmo do nascimento do bebê. Algumas famílias fazem da espera dessa criança um momento único, cheio de expectativas, organizam comemorações para celebrar esse acontecimento. Para outras a chegada de um novo membro pode não ser tão bem-vinda no início, causando angústias, confusões e dor. Mas independentemente da maneira em que o início dessa nova jornada foi acolhida, em todos os casos ela representa mudanças no estilo de vida de todos os envolvidos.

Porém, até mesmo em uma família da qual esse pequenino está sendo esperado de uma maneira feliz, a notificação de que essa criança é SD faz com que o emocional, o psicológico e todas as áreas da vida do ser humano sejam atingidas de uma maneira retumbante.

A SD é um modo de estar no mundo que demonstra a diversidade humana. A presença do cromossomo 21 extra na constituição genética determina características físicas específicas e atraso no desenvolvimento. Sabe-se que as pessoas com SD quando atendidas e estimuladas adequadamente, têm potencial para uma vida saudável e plena inclusão social. Ministério da Saúde (2013, p. 9).

Aceitar e adequar-se a essa nova realidade para em alguns meses receber esta criança precisa ser um processo muito rápido. E é invariavelmente cheio de obstáculos, transponíveis é claro, mas confesso que enigmático.

Ao nascimento de uma criança com SD, as dúvidas, incertezas e inseguranças são muitas, tanto no que tange à saúde da criança como sobre o seu potencial de desenvolvimento imediato quanto às possibilidades de autonomia futura e qualidade de vida. Tais sentimentos convivem ainda com a dificuldade de aceitação do filho que nasceu diferente dos seus anseios. Ministério da Saúde (2013, p. 23).

Sabendo que, a dança é um dos mais antigos meios de comunicação corporal existentes e praticados. Pode ser realizada em sequências pré-estabelecidas de movimentos (coreografia) ou na improvisação daqueles que a praticam (livre). Podendo ser praticada por qualquer pessoa, de todos os sexos e em qualquer idade.

Sendo assim, passa a ser muito recomendada para crianças com Síndrome de Down, que geneticamente possuem uma pré-disposição para obesidade e geralmente hipotonia (que é entendida como uma diminuição geral na tonificação do músculo), que as levam a ter problemas posturais, aumento da flexibilidade articular e, em casos graves, dificuldade para respirar ou



engolir, fazendo com que a atividade física seja de vital importância para sua qualidade de vida.

Lembremos que a hipotonia desaparece ao longo do tempo, mas permanece sempre e ao longo de toda a vida e é diferente para cada criança e adulto. Como o tônus muscular é uma condição pessoal, a taxa dele é diferente para todos. Portanto, atividades como a dança são ainda mais benéficas, porque têm um impacto direto no fortalecimento muscular, bem como no controle postural e coordenação. Além disso, por ser muito divertida e motivadora, é mais provável que a criança continue fazendo-a em uma base regular, ajudando-a, assim, a superar a hipotonia gradualmente.

Ao praticarem a dança, as crianças não apenas exercitam o corpo, mas também têm a oportunidade de expressar seus sentimentos, rompendo barreiras na comunicação e no convívio social.

É fundamental que se valorize o ritmo, a música e as preferências individuais de cada infante, criando um ambiente onde ele se sinta livre para explorar sua própria maneira de ser e vivenciar o mundo

A música alegre e movimentada, fazendo com que esses pequeninos se mantenham em boa forma física e mantenham-se mentalmente saudáveis.

Que tal unir o útil ao agradável?

A SÍNDROME DE DOWN + DANÇA = LIBERDADE DE SER

A Síndrome de Down, é uma condição genética caracterizada por alterações no desenvolvimento físico, cognitivo e motor, com grande variabilidade entre os indivíduos. O Ministério da Saúde (2013, p. 9) assim define “O termo ‘síndrome’ significa um conjunto de sinais e sintomas e ‘Down’ designa o sobrenome do médico e pesquisador que primeiro descreveu a associação dos sinais característicos da pessoa com SD.”

A SD é caracterizada pela presença de um cromossomo 21 extra, que cito geneticamente pode se apresentar de três formas:

- Trissomia simples – causada por não disjunção cromossômica geralmente de origem meiótica, ocorre em 95% dos casos de SD, é de ocorrência casual e caracteriza-se pela presença de um cromossomo 21 extra livre, descrito da seguinte forma no exame de cariótipo: 47, XX + 21 para o sexo feminino e 47, XY + 21 para o sexo masculino;

- Translocação – também chamadas de translocações Robertsonianas (rearranjos cromossômicos com ganho de material genético), ocorre entre 3 a 4% dos casos de SD, pode ser de ocorrência casual ou herdada de um dos pais. A trissomia do cromossomo 21 neste caso é identificada no cariótipo não como um cromossomo livre e sim translocado (montado/ligado) a outro cromossomo, mais frequentemente a translocação envolve o cromosomo 21 e o cromossomo 14. No exame do cariótipo é descrito como: 46, XX, t(14;21) (14q21q) para sexo feminino e 46, XY, t(14;21)(14q21q) para sexo masculino;

- Mosaico – detecta-se entre 1 a 2% dos casos de SD, é também de ocorrência casual e caracteriza-se pela presença de duas linhagens celulares, uma normal com 46 cromossomos e outra trissômica com 47 cromossomos sendo o cromossomo 21 extra livre. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) faz parte do conjunto de classificações da Organização Mundial de Saúde e foi publicada em 1980 e revista em 2001, sendo no mesmo ano traduzida e validada para a língua portuguesa. Ministério da Saúde (2013, p. 21 e 22).

Todos nós deveríamos praticar alguma atividade motora, visando melhoria da qualidade de vida física e emocional. Sabendo que a modificação genética da síndrome de Down afeta o desenvolvimento e determina algumas características físicas e cognitivas, essa prática não deveria ser opcional.

Considerando que crianças com Síndrome de Down encontram maiores desafios para aprender através da escuta e por outro lado costumam aprender com facilidade através da imitação e observação, a dança se torna uma ótima estratégia de aprendizagem.

A SD aliada a uma má alimentação e uma vida sedentária pode ser fatal tanto para crianças como para adultos, causando doenças cardiovasculares, distúrbios do aparelho locomotor e até mesmo depressão e ansiedade. Fazendo da expressão corporal uma forte aliada na conquista da independência e no rompimento com o preconceito.

O Ministério da Saúde (2013, p. 31) afirma que “A saúde da pessoa com SD está diretamente relacionada aos seus hábitos de vida”, portanto mais um motivo para a dança estar inserida no contexto educacional de forma planejada e inclusiva, para que principalmente as crianças com Síndrome de Down, pudessem usufruir desse contexto facilitador em seu desenvolvimento, seja ele intelectual (estimulando habilidades cognitivas como atenção, concentração, memória e raciocínio lógico), físico (melhorando seu tônus muscular, coordenação motora, equilíbrio e consciência corporal), social (promovendo interação entre pares, trabalho coletivo, empatia e cooperação), cultural (possibilitando o contato com diferentes expressões artísticas, valorização das múltiplas identidades, entre outras) e emocional (proporcionando vivências lúdicas e afetivas que sabidamente contribui para o fortalecimento da autoestima, autoconfiança e autorregulação das emoções).

Marta Thiago Scarpato, já defendia em 2001 a Educação Integral (considera a formação intelectual, física, social, cultural e emocional), valorização de todas as dimensões da criança.

A educação deve ser global, não apenas visando a um aspecto do ser humano, o que supõe a dança na educação por ser um aprendizado que integra o conhecimento intelectual e a livre expressão do aluno.

O uso da dança na sala de aula, contudo, não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços intelectuais excessivos. Na medida em que favorece a criatividade, pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem, se integrada com outras disciplinas.

O trabalho com o corpo gera a consciência corporal. O aluno questiona-se e começa a compreender o que passa consigo e ao seu redor, torna-se mais espontâneo e expressa seus desejos de modo mais natural, o que pode criar dificuldades para a prática pedagógica autoritária, que ainda acredita que o aluno só aprende sentado na carteira. (2001, p. 58).

Uma das maneiras de fomentar o desenvolvimento integral da criança é proporcionando-lhes experiências das quais elas possam manter corpo e mente em sintonia, a dança por exemplo exige a articulação de múltiplas habilidades, como a coordenação motora, a percepção espacial e a sensibilidade rítmica. Esse engajamento simultâneo de diferentes habilidades de forma integrada, favorece o desenvolvimento cognitivo e físico da criança.

Assim, o papel do professor seria de atuar como um mediador sensível e atento às particularidades de cada criança, oferecen-



do estratégias que respeitem os ritmos individuais e ampliem as possibilidades de expressão. Seja ele o professor regente (pedagogo) trabalhando a dança de forma lúdica e integrada ao currículo ou o de educação física, explorando a dança com foco no movimento e no desenvolvimento motor.

Atividades corporais tornam o processo de ensino aprendizagem mais prazeroso e significativo, visto que promover vínculos interpessoais contribui na criação de memórias afetivas, que se associam positivamente ao saber.

A educação deve integrar corpo e mente, ensinando a pensar em termos de movimento para dominá-los, e não apenas se preocupar com o domínio da escrita, do raciocínio lógico-abstrato e da linguagem. Scarpato (2001, p. 60).

Dançar é uma forma privilegiada de expressar emoções e criatividade. Por meio dela, as crianças (todas) inclusive as SD têm a oportunidade de criar seus próprios movimentos, explorando a ludicidade e manifestando aspectos de sua subjetividade de maneira livre e artística.

A exploração intencional de ritmos e estilos variados oferece um espaço fértil para o reconhecimento e a valorização às diversidades culturais e físicas (variedade de características e identidades de um grupo) e a promoção da inclusão (garantia de que essas diferenças sejam valorizadas). Ao permitir que a criança explore e ressignifique seus próprios movimentos, a dança a coloca como sujeito ativo e criador, estimulando sua capacidade de expressar sentimentos, ideias e histórias por meio do corpo.

Dessa forma, a dança se configura como uma ferramenta educativa potente na construção de uma postura empática e na valorização das múltiplas identidades e infâncias que compõem o contexto educacional.

Somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz. Entre nós e o mundo as relações podem ser criticamente percebidas, ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas, entre nós há uma consciência destas relações a um nível como não há entre nenhum outro ser vivo com o mundo. Freire (1997, p. 68)

Se a dança for praticada em grupo, teremos ganhos na socialização, conseqüentemente o convívio social será aperfeiçoado uma vez que a exposição das diferenças se tornará evidente. Favorecendo o desenvolvimento de habilidades comunicativas, além de reforçarem o sentimento de pertencimento e valorização pessoal.

Através da dança, a criança desenvolve a consciência corporal, passa a conhecer e respeitar o próprio corpo, além de estimular aspectos motores, promovendo a autoestima e a independência funcional. O senso crítico, a responsabilidade, o equilíbrio, a autoconfiança tendem a aumentar constantemente, na medida em que ela se sente aceita e respeitada no que faz.

A dança deve ser uma experiência de liberdade, prazer e expressão. Tratando-se de pessoas com Síndrome de Down, isso se torna ainda mais essencial. É preciso respeitar seus tempos, seus modos próprios de se expressar, suas emoções e criatividade.

Dar liberdade de expressão corporal significa, também, reconhecer que cada corpo dança de um jeito único. Para o professor, isso exige sensibilidade, escuta atenta e disposição para adaptar métodos, acolher as diferenças e celebrar cada conquista com genuína alegria, ainda que pareça pequena (o que jamais será).

Pensemos um pouco na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa. Creio que o primeiro passo na direção deste respeito é o reconhecimento de nossa identidade, o reconhecimento do que estamos sendo na atividade prática em que nos experimentamos. É na prática de fazer as coisas de uma certa maneira, de pensar, de falar uma certa linguagem (como por exemplo: "as canções de que mais gosto" e não "as canções que mais gosto", sem a preposição de, regendo o pronome que), é na prática de fazer, de falar, de pensar, de ter certos gostos, certos hábitos, que termino por me reconhecer de uma certa forma, coincidente com outras gentes como eu. Essas outras gentes têm corte de classe idêntico ou próximo do meu. É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu. Freire (1997, p. 64 e 65)

Embora os pequenos com SD possuam uma boa capacidade de imitar, o bom professor é aquele que o permite inovar ao mesmo tempo em que, como um educador observa de que maneira a criança recebeu e entendeu o comando, para que através dessa informação venha desenvolver um método de comunicação eficaz com seu estudante.

Forte tendência nossa é a que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior. Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças. Freire (1997, p. 65)

Através da dança a criança desapercivelmente passa a expressar seus sentimentos de raiva, de alegria, de ternura entre outros, fazendo com que a dança seja uma terapia. Auxiliando a estabelecer mentalmente rotinas, facilitando na organização de seus pensamentos, já que com a dança passam a entender coreografias. O que não significa realizá-las com perfeição, o que não deve de forma alguma ser priorizado.

É fundamental que o professor proporcione um ambiente seguro, acolhedor e criativo, o objetivo deve ser o de formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de si e do outro, capazes de se expressar em diferentes linguagens e de compreender o mundo também por meio do corpo.

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em várias linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento. Scarpato (2001, p. 59).

Com a dança o sentimento de responsabilidade também aumenta, pois passam a se sentir fundamentais para realização de apresentações. Cumprindo melhor regras e horários.

Tais benefícios refletem-se diretamente na autonomia funcional e na realização de atividades cotidianas com maior independência.

Espera-se que o cuidado integral com a saúde da pessoa com SD tenha como resultado final a manutenção da sua saúde física e mental, bem como o desenvolvimento da sua autonomia e inclusão social. Que em última análise se concretize em uma



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade continua enfrentando desafios para lidar com as diferenças e demonstrará isso de diversas maneiras sutis, dissimuladas e até mesmo inconscientes, ao isolar indivíduos "diferentes", observando-os abertamente em público e evitando contato sempre que possível. O preconceito social, vindo da comunidade em relação a um ou todos os membros da família, terá um impacto significativo. Esse preconceito se tornará uma força poderosa e influente no comportamento familiar.

Então após a vivência do luto, ou seja, a morte simbólica de uma idealização, deve-se iniciar a reorganização da estrutura familiar, que precisará se ajustar à realidade da criança com Síndrome de Down e todas as comorbidades que ela possa vir a ter. Esse processo envolve não apenas o atendimento às suas necessidades básicas, mas também a promoção de um relacionamento com o meio social de forma holística, coordenada e inclusiva.

É importante destacar que, embora crianças com Síndrome de Down não apresentem o mesmo padrão motor que crianças sem a síndrome, a estimulação precoce pode favorecer significativamente seu desenvolvimento. Estudos mostram que, com intervenções motoras adequadas, essas crianças são capazes de alcançar marcos importantes.

E a dança revela-se uma vasta ferramenta de inclusão e de expressão, dando oportunidade para todas as crianças romperem com as barreiras do corpo, da fala e, por conseguinte, das barreiras sociais e permitindo que a cada uma delas venha enxergar-se como um sujeito da criação e pertencente do mundo. Para as crianças com deficiência, especialmente as crianças Down, a dança constitui muito mais do que a atividade física: é um caminho para o autoconhecimento, a valorização e o conhecimento de ser outro.

A arte da dança é um recurso terapêutico, educativo e afetivo de imensurável valor. Para as crianças com Down a dança é uma ponte entre o corpo e o mundo, entre a emoção e a expressão. A prática de dançar todo dia é um investimento em saúde, autonomia e qualidade de vida.

Dançar é dar-lhes um novo recomeço, do qual o preconceito e o não saber, já não fazem parte.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2018. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso 7 de abr. 2025.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. 1997. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>> Acesso 7 de abr. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013. Diretrizes - Atenção à Pessoa com Síndrome de Down. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia/publicacoes/diretrizes-de-atencao-a-pessoa-com-sindrome-de-down.pdf/view>> Acesso 7 abr. 2025.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26356749_Danca_educativa_um_fato_em_escolas_de_Sao_Paulo> Acesso 7 abr. 2025.



A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO DO AUTISMO: ESTRATÉGIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS



EVA PIRES BARBOSA MONTEIRO - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Instituto Superior de Educação Alvorada Plus (2012); Graduação em Letras pela Faculdade de Itapeverica da Serra (2015); Especialista em Libras pela Faculdade Metropolitana Unidas (FMU) (2023); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Unifahe (2023); Professora de Educação Básica – Interdisciplinar - na Prefeitura Municipal de Embu Guaçu.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as práticas psicopedagógicas no contexto educacional. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, propõe uma reflexão sobre os desafios enfrentados por educadores e psicopedagogos no processo de ensino-aprendizagem de crianças com o transtorno. A psicopedagogia, como área de interface entre educação e saúde, desempenha papel fundamental na identificação de barreiras cognitivas e comportamentais, bem como na construção de estratégias que promovam o desenvolvimento global da criança. Foram utilizados como principais referenciais teóricos os estudos de Bosa (2015), Mello (2019) e Schwartzman (2021), que abordam o desenvolvimento neuropsicológico e as intervenções psicopedagógicas voltadas ao autismo. A análise aponta para a importância do planejamento individualizado, do ambiente estruturado e do fortalecimento da relação entre escola, família e equipe multidisciplinar como elementos essenciais para o progresso da aprendizagem. Conclui-se que o trabalho psicopedagógico, ao considerar as especificidades de cada sujeito, contribui para uma educação mais inclusiva, sensível às diferenças e comprometida com o potencial de cada estudante.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação, na socialização e no comportamento, manifestando-se em diferentes níveis de intensidade e formas. Diante da diversidade que compõe o espectro, torna-se essencial compreender as particularidades de cada sujeito com o transtorno, especialmente no contexto educacional.

A psicopedagogia, como campo de atuação interdisciplinar, contribui significativamente para a mediação de processos de aprendizagem, sendo uma aliada na construção de práticas que respeitem os limites e potencialidades de cada estudante com TEA.

O ambiente escolar contemporâneo, marcado pela valorização da inclusão, exige adaptações metodológicas e uma formação sensível por parte dos profissionais da educação. Ainda assim, muitos desafios persistem: a falta de preparo dos educadores, a escassez de recursos específicos, o desconhecimento sobre o transtorno e a dificuldade em construir estratégias individualizadas dificultam a efetiva inclusão de estudantes com autismo nas escolas regulares.

Além disso, o trabalho psicopedagógico muitas vezes é subutilizado ou mal compreendido dentro do contexto institucional, apesar de sua relevância na identificação das necessidades de aprendizagem e no desenvolvimento de propostas pedagógicas eficazes.

A justificativa para este estudo baseia-se na crescente demanda por práticas inclusivas que acolham os estudantes com TEA de forma efetiva, respeitando suas singularidades e promovendo seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, investigar o papel da psicopedagogia na mediação entre os processos de aprendizagem e as particularidades do autismo é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a contribuição da psicopedagogia para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender as



principais características do TEA que impactam o processo de aprendizagem; identificar os desafios enfrentados por psicopedagogos e professores na prática inclusiva; e propor estratégias psicopedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com o transtorno na escola regular.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) compreende um conjunto de condições do neurodesenvolvimento caracterizadas por dificuldades persistentes na comunicação social e por comportamentos repetitivos e interesses restritos, com início na primeira infância e manifestação ao longo da vida (APA, 2014).

O espectro é amplo, o que significa que cada criança com TEA apresenta características únicas, exigindo abordagens individualizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a psicopedagogia se apresenta como um campo interdisciplinar essencial para compreender as singularidades cognitivas e emocionais dos estudantes com autismo. Atuando na intersecção entre saúde e educação, a psicopedagogia visa diagnosticar e intervir em dificuldades de aprendizagem, considerando as dimensões afetiva, social e neurológica do sujeito (BOSSA, 2011).

Uma das principais contribuições da psicopedagogia no contexto do TEA é a mediação entre a criança, o conhecimento e o ambiente escolar. De acordo com Bosa (2015), é imprescindível que a escola reconheça as especificidades do funcionamento neurodivergente para criar ambientes de aprendizagem acessíveis e adaptados às necessidades dos estudantes autistas.

A intervenção psicopedagógica não se limita à sala de atendimento clínico. No ambiente escolar, ela se estende à formação de professores, ao apoio às famílias e à construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Schwartzman (2021) destaca que o trabalho psicopedagógico pode contribuir para a elaboração de planos educacionais individualizados, levando em conta os estilos de aprendizagem próprios de crianças com TEA.

Dentre as estratégias pedagógicas recomendadas, está a utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas e atividades que favoreçam a previsibilidade, aspectos fundamentais para proporcionar segurança e engajamento aos estudantes com autismo (MELLO, 2019).

Esses elementos auxiliam na organização do pensamento e na compreensão do ambiente escolar, reduzindo a ansiedade e promovendo a autonomia.

O envolvimento da família também é um eixo central da prática psicopedagógica. Segundo Amaral e Paula (2020), a participação familiar no processo educacional das crianças com TEA amplia as possibilidades de desenvolvimento, fortalece vínculos e garante maior coerência entre as práticas escolares e o cotidiano doméstico.

Além disso, a atuação psicopedagógica envolve a escuta atenta e respeitosa do sujeito, reconhecendo suas potencialidades e limites. Moura (2017) afirma que a aprendizagem do estudante autista não deve ser compreendida a partir da ausência de habilidades, mas da presença de formas alternativas de pensar, sentir e interagir.

Os psicopedagogos também desempenham papel fundamental na articulação da equipe multidisciplinar, colaborando com fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e neurologistas. Essa cooperação potencializa os resultados das intervenções, garantindo uma abordagem mais ampla e integrada ao processo de aprendizagem (BARROS, 2021).

Apesar das contribuições da psicopedagogia, muitos desafios persistem no cenário educacional brasileiro. A formação inicial dos professores ainda carece de conteúdos voltados às neurodivergências, o que dificulta a construção de práticas inclusivas eficazes (MENDES, 2020). Nesse sentido, o suporte psicopedagógico se torna ainda mais relevante como instância formadora dentro da escola.

A legislação brasileira, por meio da Lei nº 12.764/2012 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garante o direito à escolarização de pessoas com TEA. Contudo, é necessário que esse direito seja efetivado na prática, com apoio técnico e pedagógico contínuo. A psicopedagogia pode auxiliar nesse processo ao identificar barreiras e propor soluções.

Outro aspecto relevante diz respeito à avaliação psicopedagógica. Diferentemente de testes padronizados, a avaliação no TEA deve considerar a história de vida do estudante, suas formas de interação e os contextos de aprendizagem, conforme propõe Weiss (2018). Essa avaliação sensível permite intervenções mais precisas e humanizadas.

A abordagem lúdica também é um recurso amplamente utilizado pela psicopedagogia, especialmente no trabalho com crianças autistas. O brincar favorece a comunicação, a socialização e o desenvolvimento de competências cognitivas. Segundo Kishimoto (2014), o lúdico constitui um instrumento privilegiado para a mediação de aprendizagens significativas.

É importante destacar que os avanços nas pesquisas sobre autismo e educação têm proporcionado novas perspectivas para a prática psicopedagógica. Estudos recentes indicam que, com apoio adequado, estudantes com TEA podem desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais, sociais e acadêmicas (RIBEIRO, 2022).

O reconhecimento da singularidade de cada sujeito é a base da ação psicopedagógica. Ao invés de buscar a “normalização” do comportamento, o foco deve estar na criação de condições que respeitem o ritmo e o modo de ser de cada estudante, promovendo a inclusão como valor ético e pedagógico (FREITAS, 2020).

A psicopedagogia contribui para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva, na qual as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como elementos enriquecedores do processo educativo. Essa perspectiva transforma a escola em um espaço de pertencimento, reconhecimento e aprendizagem para todos.

Assim, a atuação psicopedagógica no contexto deste transtorno não deve limitar-se às práticas já consolidadas. Com o avanço das neurociências e da psicologia do desenvolvimento, novas abordagens têm sido incorporadas ao cotidiano educacional, oferecendo maior eficácia na mediação dos processos de aprendizagem de crianças com TEA.

A integração entre áreas como a psicologia, a pedagogia e a tecnologia têm se mostrado promissora no enfrentamento dos desafios educacionais impostos pela neurodiversidade (SCHWARTZMAN, 2021).

Um aspecto que merece destaque é a aplicação de metodologias baseadas na abordagem do Ensino Estruturado, oriunda do modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte. Essa metodologia defende a previsibilidade do ambiente, a organização visual e a valorização das capacidades do estudante com TEA, o que converge com os princípios psicopedagógicos voltados à autonomia e ao



respeito à individualidade (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2006).

Outro elemento ainda pouco explorado é a relação entre a ludicidade e a aprendizagem em crianças com TEA. Embora o brincar tenha sido mencionado como instrumento de ensino, é relevante considerar que, para muitas crianças autistas, o jogo simbólico é limitado, o que demanda mediações específicas.

Kishimoto (2014) defende que o lúdico deve ser adaptado, considerando o nível de desenvolvimento da criança e seu interesse particular, como forma de favorecer o engajamento e o fortalecimento das funções cognitivas.

No campo psicopedagógico, o uso de recursos tecnológicos interativos tem se destacado como estratégia de inclusão. Softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa e plataformas digitais permitem ao estudante com TEA interagir com o conteúdo de forma mais significativa. Segundo Amaral e Paula (2020), a tecnologia pode ser uma ponte entre o mundo interno da criança autista e as demandas do contexto escolar, ampliando suas possibilidades de expressão e aprendizagem.

Também é importante considerar o papel da autorregulação emocional no processo de aprendizagem. Crianças com o transtorno frequentemente apresentam dificuldades em reconhecer, nomear e controlar suas emoções. A psicopedagogia pode atuar por meio de práticas que desenvolvam a consciência emocional e estratégias de enfrentamento, utilizando recursos como contação de histórias, dramatizações e jogos de regras (BOSA, 2015).

Ainda dentro da atuação psicopedagógica, a promoção da cultura escolar inclusiva é essencial. Isso implica não apenas em adaptar o currículo e os métodos, mas em transformar o olhar da escola sobre o estudante com TEA. Para Mello (2019), o psicopedagogo deve ser agente de mudança, promovendo formações, reflexões e articulações entre os diferentes sujeitos que compõem o espaço educativo.

Além disso, é fundamental discutir o papel da avaliação psicopedagógica como meio de compreender o sujeito em sua totalidade. Diferentemente das avaliações padronizadas, o olhar psicopedagógico valoriza os aspectos qualitativos, levando em conta a história de vida do sujeito, seus vínculos afetivos e sua forma particular de construir o conhecimento (WEISS, 2018). Isso permite uma intervenção mais empática e eficaz.

A escuta ativa e sensível, que deve permear todo o processo psicopedagógico, também não havia sido abordada com profundidade. Trata-se de uma postura ética e técnica que permite ao psicopedagogo captar nuances do comportamento e do discurso da criança autista, possibilitando interpretações mais próximas de sua realidade (MOURA, 2017).

Por fim, é importante ressaltar que, ao desenvolver um trabalho psicopedagógico com crianças com TEA, o profissional deve estar em constante processo de formação e atualização. A natureza multifacetada do transtorno exige um olhar dinâmico, crítico e sempre aberto ao diálogo com outras áreas do saber, como a fonoaudiologia, a terapia ocupacional e a neurologia (SCHWARTZMAN, 2021).

A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA FRENTE AOS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A atuação psicopedagógica no contexto do TEA tem ganhado relevância diante da necessidade de práticas educacionais mais inclusivas, sensíveis às especificidades de aprendizagem desse público.

O primeiro passo nesse processo é compreender o autismo para além de suas características clínicas, reconhecendo-o como parte da diversidade humana. A psicopedagogia, por sua natureza interdisciplinar, permite uma leitura ampliada das dificuldades e potencialidades do sujeito autista (MOURA, 2017).

Uma das contribuições fundamentais da psicopedagogia é o mapeamento dos estilos de aprendizagem de crianças com TEA, respeitando seus ritmos, interesses e formas de comunicação. De acordo com Amaral e Paula (2020), muitas crianças autistas demonstram competências cognitivas preservadas ou até acima da média, mas enfrentam barreiras na linguagem verbal e nas interações sociais, o que exige abordagens específicas.

A construção de ambientes pedagógicos adaptados é outro ponto essencial. A psicopedagogia atua para orientar professores e gestores escolares quanto à necessidade de organização do espaço, estruturação da rotina e uso de recursos visuais que facilitem a compreensão do estudante autista sobre o que se espera dele. Mello (2019) destaca que a previsibilidade e a clareza de instruções reduzem os níveis de ansiedade e favorecem a aprendizagem.

Os objetivos específicos da psicopedagogia nesse contexto incluem também o fortalecimento da comunicação funcional. Para muitos estudantes com TEA, a comunicação não se dá prioritariamente pela fala, sendo necessário o uso de tecnologias assistivas, pictogramas e outros recursos alternativos de linguagem (SCHWARTZMAN, 2021). O psicopedagogo atua junto à equipe escolar e à família na seleção e uso desses meios.

Outro aspecto importante é a promoção do vínculo afetivo entre o educador e o estudante com o transtorno. Esse vínculo é fundamental para o engajamento da criança no processo de aprendizagem. Segundo Bosa (2015), a sensibilidade do educador para compreender sinais não verbais e responder com empatia fortalece a relação pedagógica, tornando a experiência escolar mais segura e acolhedora.

A psicopedagogia também contribui na identificação precoce de sinais do TEA, especialmente em contextos escolares em que o diagnóstico ainda não foi realizado. Barros (2021) argumenta que o olhar psicopedagógico pode auxiliar na mediação entre escola e rede de apoio em saúde, acelerando a intervenção adequada.

Com relação à formação de professores, a psicopedagogia pode atuar de maneira propositiva na construção de saberes sobre neurodiversidade. Mendes (2020) ressalta que, frequentemente, os docentes não se sentem preparados para lidar com estudantes autistas, o que evidencia a importância de ações formativas contínuas e colaborativas.

Além da formação, o acompanhamento psicopedagógico pode oferecer suporte emocional aos profissionais da educação, que muitas vezes se sentem sobrecarregados diante dos desafios de inclusão. Freitas (2020) aponta que cuidar do educador é também cuidar da qualidade da inclusão escolar.

No que diz respeito ao trabalho com as famílias, o psicopedagogo promove encontros, escutas e orientações que visam alinhar práticas educativas e terapêuticas entre os diferentes ambientes vivenciados pela criança. Amaral e Paula (2020) sublinham que o envolvimento familiar no processo educativo é um dos fatores que mais favorecem a evolução no desenvolvimento do estudante com TEA.

É preciso também considerar as transições escolares, como a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesses momentos, o suporte psicopedagógico pode mediar adaptações curriculares, novos vínculos sociais e reorganização



das estratégias pedagógicas para garantir a continuidade do processo de aprendizagem (RIBEIRO, 2022). A psicopedagogia atua ainda na promoção da autonomia do estudante autista. Isso se dá por meio de intervenções que respeitam o tempo de cada criança e trabalham gradualmente habilidades sociais, cognitivas e de autogestão. Kishimoto (2014) destaca o papel do lúdico nesse processo, pois o brincar é uma via de aprendizado natural e prazerosa. No campo da avaliação, a prática psicopedagógica se distancia de modelos tradicionais padronizados. Weiss (2018) defende uma avaliação qualitativa e contextualizada, que considere não apenas os aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais do sujeito. Essa perspectiva é essencial para traçar intervenções significativas. Os resultados dessas práticas, conforme apontado por Moura (2017), revelam que a atuação psicopedagógica, quando feita em articulação com a equipe escolar e familiar, gera avanços concretos no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a permanência, participação e progresso do estudante autista na escola regular. A literatura recente também evidencia que o trabalho psicopedagógico colabora para a quebra de preconceitos e estigmas associados ao autismo. Ao informar e sensibilizar a comunidade escolar sobre o TEA, o psicopedagogo contribui para uma cultura mais acolhedora e menos patologizante (BOSSA, 2011). Por fim, cabe destacar que o papel da psicopedagogia na educação inclusiva vai além do estudante com autismo. Ela propõe uma escola mais reflexiva, empática e preparada para lidar com a diversidade humana, o que beneficia a todos os estudantes, promovendo uma educação mais justa e democrática (FREITAS, 2020). Assim, os objetivos específicos da pesquisa se concretizam ao evidenciar a importância da psicopedagogia como instrumento de mediação, inclusão e valorização das singularidades no contexto educacional, especialmente no atendimento às crianças com esse transtorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão desenvolvida neste artigo, conclui-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma abordagem educacional e psicopedagógica sensível, individualizada e baseada em evidências. A relação entre a psicopedagogia e o atendimento de sujeitos com TEA demonstra-se fundamental para compreender não apenas os processos de aprendizagem, mas também os aspectos emocionais, sociais e cognitivos que atravessam a experiência escolar desses estudantes. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi contemplado, ao se destacar o papel da psicopedagogia na construção de práticas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral do sujeito autista no ambiente educacional. As análises realizadas sobre os aportes teóricos atualizados evidenciaram que a atuação psicopedagógica deve considerar as particularidades de cada criança com TEA, respeitando seu ritmo, sua forma de expressão e suas necessidades específicas. Além disso, a utilização de ferramentas como o ensino estruturado, os recursos tecnológicos, o brincar adaptado e a avaliação qualitativa mostrou-se relevante para fomentar o potencial de aprendizagem desses estudantes. A escuta ativa, a mediação intencional e o trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multidisciplinar foram também destacados como práticas indispensáveis no processo educacional inclusivo. Como contribuição principal, este estudo reafirma a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, especialmente psicopedagogos, para o enfrentamento dos desafios impostos pela diversidade neurofuncional. A psicopedagogia, ao valorizar o sujeito em sua totalidade, fortalece práticas inclusivas e humanizadas, essenciais para que a escola se torne, de fato, um espaço de pertencimento, equidade e aprendizagem significativa para todos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Isabel da Silva; PAULA, Cristiane Silvestre de. Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Memnon, 2020.
- APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARROS, Ana Paula de. Psicopedagogia e inclusão: práticas e reflexões para o contexto escolar. Curitiba: CRV, 2021.
- BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.
- FREITAS, Fabiana de Oliveira. Educação inclusiva: desafios e possibilidades na contemporaneidade. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2014.
- MELLO, Ana Lúcia Goulart de. Autismo, educação e inclusão: práticas e reflexões na escola. São Paulo: Cortez, 2019.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação Inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. Brasília: MEC, 2020.
- MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York: Springer, 2006.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do neurodesenvolvimento: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Manole, 2021.
- MOURA, Maria Cecília de. Psicopedagogia: uma prática em construção. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2017.



RIBEIRO, Fabiana Costa. Autismo e aprendizagem: estratégias educacionais inclusivas. Campinas: Autores Associados, 2022.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do neurodesenvolvimento: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Manole, 2021.

WEISS, Maria Aparecida. Avaliação psicopedagógica: reflexões e práticas. Curitiba: Appris, 2018.



LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA ESPANHOLA



FERNANDO JOSÉ DE SOUZA - Professor de inglês em escolas de línguas há 28 anos, professor de inglês e português do Estado de São Paulo há 14 anos e professor de inglês na prefeitura da cidade São Paulo há 1 ano. Graduado em tradução e interpretação em inglês/português/espanhol pela universidade Unibero e licenciado em letras pela faculdade Uninove. Kursou inglês com língua estrangeira – EF – pela London college (Londres). Trabalhou na área de tradução por 12 anos como freelancer e lecionou inglês em grandes empresas na cidade de São Paulo.

RESUMO

A leitura e a produção de texto em língua espanhola são componentes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Através do contato com diferentes gêneros textuais, os estudantes desenvolvem competências linguísticas, discursivas e culturais, fundamentais para a comunicação eficaz em contextos diversos. O uso de métodos ativos, como músicas, filmes, textos autênticos e atividades interativas, potencializa o engajamento e a aprendizagem significativa. Este trabalho discute estratégias pedagógicas que valorizam a leitura crítica e a produção textual, bem como a importância da oralidade no desenvolvimento da fluência e da expressão em espanhol, promovendo uma formação mais ampla e integrada do aluno.

Palavras-chave: Leitura; Produção Textual; Língua Espanhola; Gêneros Textuais.

INTRODUÇÃO

O estudo da leitura e produção de texto em língua espanhola é essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. A leitura de diferentes gêneros textuais permite a ampliação do vocabulário, a compreensão de estruturas gramaticais e o contato com a cultura dos países hispânicos. Já a produção de textos possibilita a prática da escrita, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. A integração entre leitura e escrita favorece uma aprendizagem significativa e contextualizada, preparando os alunos para utilizar o espanhol em situações reais de comunicação. Dessa forma, o ensino da língua espanhola vai além da gramática, promovendo a formação de sujeitos capazes de interpretar, produzir e interagir de maneira eficaz no idioma estrangeiro.

A leitura e a produção de textos em língua espanhola são competências fundamentais para a aprendizagem significativa desse idioma. Mais do que memorizar regras gramaticais, é essencial que o estudante desenvolva a habilidade de compreender e se expressar em diferentes contextos comunicativos, utilizando a língua de forma prática, crítica e reflexiva.

A leitura de textos em espanhol – como crônicas, notícias, poemas, contos e músicas – amplia o vocabulário, favorece a compreensão de estruturas linguísticas e permite o contato com diferentes culturas do mundo hispânico. Já a produção textual possibilita ao aluno colocar em prática esse conhecimento, articulando ideias, respeitando os gêneros textuais e desenvolvendo a coesão e coerência em seus escritos.

O trabalho com leitura e produção de texto deve considerar o nível de proficiência dos alunos, além de suas experiências e interesses, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A integração entre leitura e escrita, aliada à escuta e fala, fortalece o domínio do espanhol como uma ferramenta de comunicação e de acesso à diversidade cultural.

2.A LEITURA DE DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

A leitura de diferentes gêneros textuais em língua espanhola é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais dos estudantes. Por meio de textos narrativos, descritivos, argumentativos, jornalísticos, literários, entre outros, o aluno amplia seu repertório lexical, compreende as estruturas linguísticas e desenvolve a habilidade de interpretação crítica.

Cada gênero textual apresenta características próprias de linguagem, estrutura e finalidade comunicativa. Ao explorar essa diversidade, o ensino da língua espanhola se torna mais dinâmico e contextualizado, permitindo que o aluno compreenda como o idioma funciona em diferentes situações sociais e culturais.

Além disso, a leitura de textos autênticos proporciona um contato direto com a cultura dos países hispânicos, favorecendo a



compreensão intercultural e o respeito à diversidade. Dessa forma, a leitura de múltiplos gêneros não apenas aprimora a fluência no idioma, como também contribui para a formação de leitores críticos e cidadãos mais conscientes.

O desenvolvimento das competências linguísticas e culturais dos estudantes é essencial para uma aprendizagem significativa da língua espanhola. As competências linguísticas envolvem o domínio das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, permitindo que o aluno se comunique de forma eficaz e compreenda diferentes situações comunicativas. Já as competências culturais dizem respeito ao conhecimento dos aspectos sociais, históricos e culturais dos países hispanofalantes, promovendo o respeito à diversidade e a compreensão intercultural. Ao integrar linguagem e cultura, o ensino da língua espanhola proporciona ao estudante não apenas a aquisição de um novo idioma, mas também uma ampliação de sua visão de mundo e de sua capacidade de interagir em contextos multiculturais.

AS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

As competências linguísticas referem-se à capacidade do indivíduo de utilizar a língua de forma adequada em diferentes contextos comunicativos. No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como o espanhol, essas competências são desenvolvidas por meio do domínio das quatro habilidades básicas: escuta (compreensão auditiva), fala (produção oral), leitura (compreensão escrita) e escrita (produção textual). Além disso, envolve o conhecimento gramatical, o vocabulário e a capacidade de adequar a linguagem ao contexto e à intenção comunicativa. Trabalhar essas competências de maneira integrada contribui para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e preparados para interações em ambientes multiculturais e multilíngues.

Cada gênero textual apresenta características próprias que o diferenciam dos demais, como linguagem específica, estrutura definida e uma finalidade comunicativa clara. A linguagem utilizada em um gênero depende do contexto de produção e do público-alvo, podendo variar do formal ao informal, do objetivo ao subjetivo. A estrutura refere-se à organização do texto, como a disposição de elementos em uma receita, em uma carta ou em uma notícia, por exemplo. Já a finalidade diz respeito ao propósito do texto — informar, instruir, convencer, relatar, entre outros. Compreender essas características é essencial para que os estudantes possam interpretar e produzir textos adequados às diversas situações comunicativas, especialmente no ensino da língua espanhola, onde a análise dos gêneros contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais.

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, como o espanhol, vão além da simples memorização de regras gramaticais e vocabulário. Envolve um processo dinâmico e interativo, que busca desenvolver as competências comunicativas dos alunos em contextos reais de uso da língua. É essencial que o ensino proporcione situações significativas de comunicação, que favoreçam a compreensão oral e escrita, bem como a produção textual e a expressão oral. Além disso, o contato com a cultura do idioma estudado é fundamental para ampliar a visão de mundo dos estudantes, promovendo o respeito à diversidade linguística e cultural. Métodos ativos, como o uso de músicas, filmes, textos autênticos e atividades colaborativas, são estratégias eficazes para tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa.

Métodos ativos, como o uso de músicas, filmes, textos autênticos e atividades interativas, são ferramentas pedagógicas eficazes no ensino de línguas estrangeiras, pois tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e significativo. As músicas, por exemplo, ajudam na aquisição de vocabulário, na percepção da pronúncia e na familiarização com expressões idiomáticas. Os filmes e vídeos possibilitam o contato com diferentes sotaques e situações comunicativas reais, além de promoverem a imersão na cultura do idioma. Já os textos autênticos, como notícias, receitas, propagandas e poemas, aproximam os estudantes do uso real da língua em contextos cotidianos. As atividades lúdicas e colaborativas, como jogos, dramatizações, debates e projetos temáticos, estimulam a participação ativa, a criatividade e a cooperação entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais de forma integrada e prazerosa.

PRODUÇÃO TEXTUAL E A EXPRESSÃO ORAL

A produção textual e a expressão oral são habilidades fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Através da produção escrita, os estudantes desenvolvem competências relacionadas à organização das ideias, à coesão e à coerência textual, ao vocabulário e ao domínio das estruturas gramaticais do idioma. Já a expressão oral favorece a comunicação espontânea e a fluência, permitindo que o aluno interaja em diferentes contextos comunicativos. Ambas as competências devem ser estimuladas por meio de atividades práticas, como a escrita de cartas, e-mails, resenhas, relatos e a realização de diálogos, apresentações e debates. Dessa forma, o estudante se torna protagonista de sua aprendizagem, usando a língua de forma funcional, significativa e integrada ao seu cotidiano.

A produção textual e a expressão oral em espanhol são componentes essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de um estudante que aprende a língua. A produção textual permite que o aluno se familiarize com a estrutura da língua espanhola, promovendo o uso adequado da gramática, vocabulário e expressões idiomáticas em contextos escritos. Ao redigir textos, como cartas, narrativas ou ensaios, o aluno desenvolve sua capacidade de argumentação e exposição de ideias de forma clara e coesa, além de aprimorar suas habilidades de leitura e compreensão textual.

Por outro lado, a expressão oral em espanhol é igualmente crucial, pois permite ao aluno se comunicar de forma fluente e eficaz. Ao realizar atividades orais, como diálogos, apresentações e discussões, o estudante não só pratica a pronúncia e entonação, mas também ganha confiança para se expressar em diferentes situações cotidianas e profissionais. A interação verbal em espanhol ajuda a reforçar a compreensão auditiva, além de enriquecer o vocabulário e as expressões culturais do idioma, essenciais para uma comunicação autêntica.

As duas competências se complementam no processo de ensino de espanhol, uma vez que tanto a produção escrita quanto a oral proporcionam uma aprendizagem dinâmica e integrada. É fundamental que as práticas de ensino busquem atividades comunicativas, onde os alunos possam, por exemplo, escrever cartas formais ou informais, criar narrativas ou descrever situações cotidianas em espanhol, enquanto também se engajam em debates, role-playing e apresentações orais, onde podem usar a língua de maneira mais espontânea.

Assim, a produção textual e a expressão oral não apenas consolidam as habilidades linguísticas, mas também favorecem a imersão na cultura hispânica, criando um ambiente de aprendizagem mais interativo e relevante para os alunos.

O ensino de gêneros textuais na língua espanhola deve ser iniciado desde os primeiros momentos de contato dos alunos com o idioma. Isso porque os gêneros textuais apresentam uma linguagem específica, estrutura definida e uma finalidade comunicativa clara, o que facilita a compreensão do uso real da língua em contextos diversos.

Quando iniciar?



Desde os níveis iniciais do aprendizado da língua estrangeira. A exposição precoce a diferentes gêneros — como diálogos, cartas, receitas, notícias, contos, e-mails, propagandas — ajuda os estudantes a desenvolverem:

- Competência comunicativa (saber usar a língua de forma apropriada em contextos sociais);
- Compreensão textual;
- Vocabulário contextualizado;
- Conscientização sobre variações linguísticas e culturais.

Por que começar cedo?

Porque isso favorece o ensino significativo e contextualizado da língua, tornando a aprendizagem mais funcional e próxima do uso autêntico do idioma. Além disso, possibilita o trabalho com diferentes habilidades: leitura, escrita, escuta e fala, integradas ao conteúdo cultural.

A importância de trabalhar com os alunos os gêneros textuais antes da língua espanhola

O trabalho com gêneros textuais é essencial como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como o espanhol. Antes mesmo de se aprofundar nas estruturas gramaticais ou no vocabulário específico, é fundamental que os alunos compreendam os contextos de uso da linguagem, reconhecendo os diferentes tipos de textos e suas funções sociais.

Ao explorar os gêneros textuais — como cartas, e-mails, receitas, propagandas, notícias, crônicas e diálogos — o professor proporciona aos estudantes uma vivência prática da língua, aproximando-os de situações reais de comunicação. Isso facilita a construção de sentido e a assimilação de novos conteúdos, além de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pela língua estrangeira.

A familiarização prévia com os gêneros também desenvolve habilidades de leitura e interpretação, fundamentais para o desenvolvimento de uma competência comunicativa eficaz. Assim, os alunos passam a enxergar a língua espanhola não apenas como um conteúdo escolar, mas como uma ferramenta de interação e expressão no mundo.

Portanto, trabalhar os gêneros textuais de forma contextualizada e significativa antes de abordar diretamente a língua espanhola contribui para um aprendizado mais consciente, reflexivo e motivador, fortalecendo as bases para a aquisição do novo idioma.

A aprendizagem da leitura e produção de texto em língua espanhola no Ensino Fundamental I ocorre de maneira gradual e contextualizada, respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos. Ainda que o ensino formal de língua estrangeira seja mais comum a partir do Ensino Fundamental II, muitas escolas já introduzem noções básicas no Fundamental I, com foco em despertar o interesse e desenvolver habilidades iniciais de comunicação.

Como se dá esse processo?

1. Exposição inicial à língua
 - Utiliza-se músicas, jogos, vídeos, imagens e histórias simples em espanhol.
 - O objetivo é criar familiaridade com os sons e palavras do idioma.
 - Trabalha-se vocabulário básico (cores, números, saudações, animais etc.).
2. Leitura de textos simples
 - São usados gêneros textuais curtos e visuais, como quadrinhos, cartazes, bilhetes, canções e parlendas.
 - A leitura é muitas vezes coletiva e mediada pelo professor.
 - Enfatiza-se a compreensão global do texto, mais do que a tradução literal.
3. Produção de pequenos textos
 - Inicia-se com atividades de completar frases, escrever legendas ou recontar histórias com apoio visual.
 - As produções textuais são orientadas e apoiadas por modelos.
 - A oralidade também é incentivada com diálogos curtos e repetição de frases.
4. Contextualização cultural
 - A cultura dos países hispânicos é introduzida por meio de danças, comidas típicas, festas populares e músicas tradicionais.
 - Isso motiva o aprendizado e amplia a visão de mundo dos alunos.
5. Valorização dos gêneros textuais
 - Mesmo nos anos iniciais, é possível trabalhar a noção de gênero textual, mostrando que os textos têm uma finalidade e estrutura (por exemplo, uma receita, uma adivinha, um convite).

A aprendizagem da leitura e produção de texto em língua espanhola no Fundamental I deve ser lúdica, interativa e gradual, respeitando o processo de alfabetização em língua materna. O foco está no despertar do interesse, na familiarização com a língua e no desenvolvimento das primeiras competências linguísticas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a produção de texto em língua espanhola são competências essenciais no processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro. Elas não apenas permitem aos alunos desenvolverem habilidades de compreensão e produção escrita, mas também são instrumentos poderosos para a formação de cidadãos críticos e conscientes das diversas realidades socioculturais representadas na língua.

Ao integrar diferentes gêneros textuais no ensino da leitura e da produção de textos, os educadores promovem uma visão mais ampla da língua espanhola, permitindo que os alunos se envolvam com conteúdo que abrangem desde textos narrativos e literários até textos informativos e argumentativos. Esse engajamento com uma variedade de gêneros fortalece a capacidade do aluno de entender e expressar ideias de maneira clara, coesa e contextualizada.

A prática constante de leitura e produção de textos contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas, como a ampliação do vocabulário, a melhoria da fluência escrita, o aprimoramento da capacidade crítica e a promoção de uma comunicação mais eficaz. Além disso, a combinação dessas habilidades com práticas interativas, como discussões em grupo, debates e atividades de produção colaborativa, pode enriquecer ainda mais a experiência de aprendizagem, promovendo um ensino dinâmico e envolvente.

Entretanto, é importante ressaltar que o ensino de leitura e produção de texto em língua espanhola deve ser sempre adaptado às necessidades e interesses dos alunos. A utilização de textos autênticos, como músicas, filmes e outras expressões culturais, além de promover uma maior proximidade com o cotidiano dos estudantes, contribui para o desenvolvimento de uma



maior empatia e respeito pelas diversas culturas hispânicas.

Portanto, para que o ensino de leitura e produção de textos seja eficaz, é necessário que ele seja contextualizado, significativo e voltado para a formação de indivíduos capazes de interagir de forma consciente e crítica com a língua e a cultura espanhola, tanto em situações formais quanto informais. Ao final, o domínio dessas competências não apenas prepara os alunos para utilizar o espanhol em diversos contextos, mas também amplia seus horizontes culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FLORES, Viviane Maria. Ensino de espanhol: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALAZAR, Jéssica Ortega. La lectura y la producción textual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Revista ELE, n. 25, 2013.

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

ZAVALA, Virginia. Prácticas letradas y representaciones sobre lectura y escritura. Lima: IEP, 2002.



ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E JOGOS DIGITAIS



IRACEMA CAMBUI SANTOS - Graduada em Pedagogia com pós-graduação em psicopedagogia. Atua há 18 anos na área da Educação, com experiência na Educação Infantil e fundamental I, professora na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho analisa a influência dos jogos digitais no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de alunos com deficiência intelectual. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, com o objetivo de compreender a eficácia dos jogos como ferramentas pedagógicas inclusivas. Considerando a complexidade da deficiência intelectual, que envolve fatores biológicos, psicológicos e sociais, o estudo destaca o potencial dos jogos em estimular competências adaptativas como o raciocínio lógico, a socialização e a autonomia. Os resultados evidenciam que a utilização de jogos digitais e concretos no processo de ensino-aprendizagem favorece a inclusão, promove o desenvolvimento integral dos alunos e contribui para uma educação mais equitativa e inovadora.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Jogos digitais; Inclusão escolar; Desenvolvimento cognitivo; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca realizar uma reflexão sobre a influência dos jogos digitais no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de alunos com deficiência intelectual. Buscamos avaliar a eficácia dos jogos como ferramentas pedagógicas inclusivas, analisando sua contribuição para o desenvolvimento integral desses indivíduos.

Em meio a tantos materiais concretos refletimos como os jogos podem estimular competências adaptativas, como raciocínio lógico, socialização e autonomia, além de propor um recurso didático estruturado para apoiar educadores e facilitadores nesse contexto. Este trabalho adotou buscou uma abordagem qualitativa de nível descritivo.

As deficiências intelectuais (DI) configuram um conceito multidimensional, abrangendo fatores biológicos, psicológicos e sociais que interagem para determinar limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo de um indivíduo. Segundo Lorencini (2019), a deficiência intelectual decorre de um desenvolvimento inadequado do sistema nervoso central, geralmente manifestado na infância.

Esse comprometimento se caracteriza pela dificuldade em executar funções adaptativas e intelectuais, limitando a participação ativa do indivíduo nos padrões socioculturais esperados. Assim, os déficits adaptativos, mais complexos de mensurar por métodos tradicionais, implicam diretamente na relação do sujeito com seu ambiente e no desenvolvimento de habilidades práticas, sociais e conceituais.

Nesse contexto, os jogos digitais surgem como ferramentas relevantes, pois permitem experiências lúdicas e interativas que favorecem o engajamento, o aprendizado e a inclusão. Tanto os jogos digitais quanto os concretos podem atuar como instrumentos de mediação no processo educacional, respeitando as necessidades e os ritmos de cada aluno.

Deficiências intelectuais (DI) configuram um conceito multidimensional, abrangendo fatores biológicos, psicológicos e sociais que interagem para determinar limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo de um indivíduo. No entendi-



mento de Lorencini (2019), a DI decorre de um desenvolvimento inadequado do sistema nervoso central, geralmente manifestado na infância. Este comprometimento caracteriza-se pela dificuldade em executar funções adaptativas e intelectuais, limitando a participação ativa do indivíduo nos padrões socioculturais esperados. Assim, os déficits adaptativos, sendo mais complexos de mensurar por métodos tradicionais, implicam diretamente na relação do sujeito com seu ambiente e no desenvolvimento de habilidades práticas, sociais e conceituais.

As reflexões concluíram que a integração de jogos digitais e concretos no ensino é uma estratégia pedagógica eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Além de reforçar competências cognitivas, sociais e emocionais, os jogos criam oportunidades significativas de aprendizado e interação, contribuindo para práticas educacionais mais justas e inovadoras.

A educação inclusiva busca garantir a participação de todos os estudantes no processo educacional, respeitando suas singularidades e necessidades específicas. Nesse contexto, os estudantes com deficiência intelectual enfrentam desafios que exigem práticas pedagógicas diferenciadas e recursos que favoreçam seu desenvolvimento integral. Dentre as ferramentas disponíveis, os jogos digitais têm ganhado destaque por seu potencial em estimular habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a relação entre estudantes com deficiência intelectual e o uso de jogos digitais no ambiente escolar, avaliando sua eficácia como recurso pedagógico inclusivo e motivador. A pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque descritivo.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO IMPACTO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Em nosso dia a dia como educadores podemos definir a deficiência intelectual é caracterizada por um comprometimento do funcionamento cognitivo e adaptativo, que se manifesta durante o período inicial de desenvolvimento do indivíduo (Souza, 2017). Essa condição reflete não uma doença ou transtorno psiquiátrico, mas uma limitação intrínseca ao desenvolvimento do sistema nervoso central.

O foco deve estar na promoção de estímulos e intervenções que potencializem as capacidades do indivíduo, ao invés de uma busca infrutífera pela cura. Apesar das limitações, as possibilidades de progresso por meio de programas educacionais e terapias direcionadas são evidentes e devem ser exploradas com abordagens baseadas em evidências. Nos deparamos com uma realidade educacional de alunos com deficiência intelectual exige atenção para as dificuldades nos domínios cognitivo, motor, auditivo, linguístico e psicossocial, que repercutem diretamente em seu desempenho acadêmico (Coutinho, 2023). Esses desafios não se restringem às habilidades conceituais, mas também às sociais e práticas adaptativas, evidenciando a necessidade de um olhar holístico na construção de estratégias pedagógicas. Tal abordagem não apenas contribui para a aprendizagem acadêmica, mas também para o desenvolvimento integral do indivíduo, envolvendo capacidades sociais e funcionais essenciais para a autonomia. São aspecto crítico dessas dificuldades é o impacto nos processos de atenção e memória, que são funções cognitivas centrais para a aprendizagem. Conforme Pereira (2019), crianças com deficiência intelectual apresentam dificuldades em focar e alternar a atenção entre tarefas, além de limitações na discriminação de estímulos.

Os déficits comprometem a interação com o meio e, conseqüentemente, dificultam o engajamento em atividades pedagógicas estruturadas. Tais desafios demandam estratégias específicas, como o uso de jogos concretos e digitais que podem promover estímulos diferenciados e ampliar as capacidades atencionais desses alunos. A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, envolvendo habilidades conceituais, sociais e práticas. Essas limitações se manifestam antes dos 18 anos e influenciam diretamente a aprendizagem, a comunicação, a autonomia e a interação social do indivíduo.

Segundo Lorencini (2019), a deficiência intelectual é consequência de um desenvolvimento neurológico atípico, e sua abordagem educacional requer estratégias que considerem a singularidade de cada aluno. Nesse sentido, os jogos digitais se destacam por oferecerem estímulos visuais, auditivos e interativos que facilitam a assimilação de conteúdos, além de promoverem a motivação e a autonomia no processo de aprendizagem.

A integração de jogos no ambiente escolar pode contribuir para o fortalecimento de competências como o raciocínio lógico, a atenção, a memória e a resolução de problemas. Além disso, os jogos colaborativos estimulam a socialização e o trabalho em equipe, elementos fundamentais para a inclusão escolar.

O impacto da deficiência intelectual no desenvolvimento é multifacetado, envolvendo funções cognitivas, sociais e práticas que afetam a aprendizagem e a interação social. A construção de intervenções eficazes passa por reconhecer que os indivíduos possuem capacidades que podem ser potencializadas por meio de programas individualizados e recursos adaptativos (Lorencini, 2019). Essa visão coloca em destaque a importância de práticas inclusivas que não apenas respeitem, mas estimulem o potencial de cada aluno, promovendo seu desenvolvimento global e sua participação ativa na sociedade.

A DINÂMICA DA INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO ENSINO APRENDIZAGEM

Sabemos que um dia o avanço tecnológico tem transformado profundamente os processos educacionais, proporcionando novas possibilidades de interação e aprendizagem. A educação a distância (EaD) destaca-se como uma solução prática e eficaz, sobretudo em contextos de adversidade como o enfrentado durante a pandemia de COVID-19. Essa modalidade, sustentada por ferramentas digitais como videoaulas e plataformas interativas, reafirma a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cenário educacional contemporâneo (Schlobinski, 2012). Contudo, embora amplamente difundida, a EaD ainda enfrenta desafios, particularmente no que diz respeito à formação de professores e à adequação de currículos regionais às realidades locais.

A tecnologia educacional tem se tornado uma ferramenta indispensável nos processos de ensino-aprendizagem contemporâneos. Em um cenário marcado por transformações digitais e pela constante evolução das práticas pedagógicas, compreender a influência das tecnologias no ambiente escolar é essencial para promover uma educação mais eficiente, dinâmica e inclusiva.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre como a tecnologia influencia a aprendizagem dos alunos, potencializando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco descritivo, buscando identificar as contribuições e desafios que as ferramentas digitais representam na rotina escolar.

Com aplicação das TIC no ensino promove uma ruptura com os métodos tradicionais, incentivando o protagonismo do aluno e a criação de ambientes colaborativos e interativos. Essa transformação requer que os professores assumam um papel mediador, não apenas no domínio das ferramentas, mas também na integração dessas tecnologias aos objetivos pedagógicos.



Segundo Barros (2017), a lacuna na capacitação docente e na compreensão das potencialidades tecnológicas ainda é evidente, resultando em uma implementação aquém do ideal. Essa problemática é ainda mais marcante em regiões menos desenvolvidas, onde as desigualdades de infraestrutura tecnológica limitam o alcance e a eficácia das TIC no ensino. A dinâmica também exerce influência significativa na adoção da tecnologia educacional. Em áreas urbanas, o acesso a recursos tecnológicos avançados permite maior experimentação e adaptação às demandas do século XXI, como apontado por Vicari (2021). Em contraste, em regiões rurais ou economicamente desfavorecidas, a falta de conectividade e de equipamentos adequados limita o impacto positivo dessas ferramentas. Nesse contexto, é essencial promover políticas públicas que contemplem a democratização do acesso às TIC, reduzindo desigualdades e promovendo uma educação equitativa e de qualidade para todos. Temos que estar atentos com o uso das TIC que não deve ser visto apenas como uma estratégia emergencial, mas como um componente essencial para transformar a educação e adaptá-la às exigências do mundo contemporâneo (Maia et al., 2022). A integração efetiva das tecnologias na educação é, em última análise, um caminho para promover a inclusão, ampliar o acesso ao conhecimento e preparar os indivíduos para os desafios globais.

O avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs) modificou significativamente as formas de acesso ao conhecimento, exigindo da educação uma constante adaptação. Plataformas digitais, aplicativos educacionais, jogos interativos e ambientes virtuais de aprendizagem tornaram-se recursos frequentes na mediação do conhecimento.

No processo ensino-aprendizagem, a tecnologia atua como um meio de ampliação das metodologias tradicionais, permitindo maior personalização, interatividade e estímulo ao protagonismo do aluno. Entretanto, seu uso requer preparo docente, infraestrutura adequada e intencionalidade pedagógica.

Pesquisas na área da educação apontam que a integração eficiente da tecnologia pode promover o engajamento dos estudantes, melhorar o desempenho acadêmico e facilitar a inclusão de alunos com diferentes perfis de aprendizagem, como aqueles com deficiência, dificuldades de comunicação ou necessidades específicas.

OS JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL E A INCLUSÃO ESCOLAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As deficiências intelectuais (DI) configuram um conceito multidimensional, abrangendo fatores biológicos, psicológicos e sociais que interagem para determinar limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo de um indivíduo. Segundo Lorencini (2019), a deficiência intelectual decorre de um desenvolvimento inadequado do sistema nervoso central, geralmente manifestado na infância.

Esse comprometimento caracteriza-se pela dificuldade em executar funções adaptativas e intelectuais, limitando a participação ativa do indivíduo nos padrões socioculturais esperados. Os déficits adaptativos, mais difíceis de mensurar por métodos tradicionais, impactam diretamente a relação do sujeito com o meio e o desenvolvimento de habilidades práticas, sociais e conceituais.

Diante desse cenário, os jogos digitais surgem como ferramentas pedagógicas que oferecem estímulos variados, permitindo que os alunos aprendam por meio da experimentação, da repetição e da interação. Ao serem integrados à prática docente, esses recursos favorecem a inclusão e ampliam as possibilidades de ensino-aprendizagem, respeitando a diversidade e promovendo o protagonismo do estudante.

Os jogos digitais e têm emergido como elementos centrais na cultura contemporânea, não apenas como formas de entretenimento, mas também como instrumentos com potencial educacional, social e econômico (Trindade, 2021). A estrutura dos jogos de computador, composta por elementos visuais, sonoros e um programa subjacente, desempenha um papel determinante na qualidade e no sucesso desses produtos.

Segundo apontado por Marques et al. (2021), há uma lacuna normativa significativa em relação à proteção de direitos autorais e à definição jurídica de jogos digitais, refletindo a complexidade de seu desenvolvimento e propriedade intelectual. Essa indefinição afeta diretamente a regulamentação e a estruturação da indústria, que necessita de debates mais aprofundados em esferas internacionais.

É importante reconhecer o impacto dos jogos no desenvolvimento intelectual e social de indivíduos com necessidades específicas, como deficiência intelectual. Segundo Targa et al. (2022), o uso de recursos tecnológicos como ferramentas de aprendizagem pode auxiliar na superação de barreiras relacionadas à adaptação social e acadêmica.

O uso de jogos digitais no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual tem se consolidado como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz. Lima, Sena e Serra (2024) destacam que esses jogos não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, mas também criam ambientes de aprendizagem mais acessíveis e adaptáveis. Essa característica é especialmente relevante em regiões com grandes desigualdades educacionais, onde os jogos podem ser moldados para atender às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para superar limitações impostas por métodos tradicionais de ensino.

O caráter lúdico dos jogos digitais rompe barreiras convencionais, possibilitando que alunos com deficiência intelectual participem mais ativamente de práticas educacionais. Conforme Noronha et al. (2023), os ambientes virtuais oferecem possibilidades de adaptação dos recursos de ensino às necessidades específicas de cada aluno, permitindo uma abordagem pedagógica que respeita as particularidades de aprendizado.

As tecnologias digitais têm o potencial de criar pontes entre professores e alunos, favorecendo interações dinâmicas e significativas que, muitas vezes, não seriam possíveis em cenários convencionais. Em regiões periféricas, onde os desafios educacionais são ainda mais acentuados, essas ferramentas atuam como alternativas eficazes para democratizar o acesso ao conhecimento e ampliar as oportunidades de inclusão escolar.

A utilização de jogos digitais no processo educativo de estudantes com deficiência intelectual representa uma estratégia pedagógica eficaz e inovadora. Quando utilizados com intencionalidade e planejamento, esses recursos podem favorecer não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a autonomia, a interação social e a autoestima dos alunos.

É fundamental que os educadores estejam preparados para integrar esses recursos às práticas pedagógicas, adaptando-os às necessidades individuais dos estudantes. Dessa forma, a escola se torna um espaço mais inclusivo, dinâmico e capaz de promover uma aprendizagem significativa para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho concluíram que a integração de jogos digitais e concretos no ensino é uma estratégia pedagógica eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.



Além de reforçar competências cognitivas, sociais e emocionais, os jogos criam oportunidades significativas de aprendizado e interação, contribuindo para práticas educacionais mais justas, acessíveis e inovadoras. Assim, seu uso deve ser incentivado como parte de uma abordagem pedagógica inclusiva, respeitando a individualidade e o potencial de cada educando.

Podemos concluir em nossas reflexões que os jogos digitais têm um papel crucial na ampliação da autonomia dos alunos, ao estimulá-los a explorar, experimentar e aprender por meio da resolução de problemas e da tomada de decisões.

Em particular, jogos com estrutura modular ou que permitem ajustes no nível de dificuldade têm se mostrado altamente eficazes para alunos com deficiência intelectual, que podem progredir em seu próprio ritmo, sem o risco de desmotivação ou sobrecarga cognitiva.

Podemos sim usar os jogos digitais, mas sem esquecer os jogos concretos emergiram como ferramentas igualmente valiosas, com ênfase na promoção de interações sociais e no fortalecimento de habilidades práticas. Esses jogos oferecem oportunidades de aprendizado em grupo, incentivando a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe. Favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras e a percepção espacial, especialmente por meio de atividades que envolvem manipulação de objetos e resolução de desafios físicos.

A dinâmica da influência da tecnologia educacional no processo de ensino-aprendizagem evidencia a necessidade de um olhar crítico e reflexivo por parte dos educadores e gestores. A tecnologia, por si só, não garante a aprendizagem, mas pode ser uma aliada poderosa quando utilizada de forma planejada, com foco nas necessidades dos alunos e nos objetivos pedagógicos.

É fundamental investir na formação continuada dos professores e na criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a inovação, a criatividade e a inclusão. Dessa forma, será possível transformar os recursos tecnológicos em instrumentos de emancipação e democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana. Jogos digitais e inclusão escolar: perspectivas para o ensino de estudantes com deficiência intelectual. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2021.

ARROYO, Ricardo. A formação docente e o uso das tecnologias na educação básica. Revista Brasileira de Educação Tecnológica, v. 8, n. 2, p. 45-58, 2015.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, João. A importância das TIC na formação docente e na qualidade educacional. Educação e Sociedade, v. 38, n. 4, p. 102-119, 2017.

BRITO, Ana. Tecnologia educacional: desafios e potencialidades na educação do século XXI.

Cadernos de Educação Contemporânea, v. 12, n. 1, p. 55-70, 2016.

LIMA, Joana; SENA, Ricardo; SERRA, Ana. Jogos digitais e o desenvolvimento do raciocínio lógico: um estudo inclusivo. Revista Educação e Inclusão, v. 9, n. 1, p. 34-50, 2023.

LORENCINI, R. A. Deficiências intelectuais: um estado de desenvolvimento insuficiente do sistema nervoso central. Revista de Saúde Mental, [s.l.], 2019.



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003



LEILA SANTIM FIUZA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2008); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Professor Mário Schenberg.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância do ensino da cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, com base em uma revisão de literatura. A abordagem parte do entendimento de que o reconhecimento e a valorização das identidades negras desde os primeiros anos escolares contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e plural. A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas que discutem a implementação da Lei 10.639/2003, responsável por tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. A metodologia consistiu na análise crítica de artigos, dissertações e documentos oficiais que tratam das práticas pedagógicas voltadas à promoção da diversidade étnico-racial. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços em termos de políticas públicas, ainda existem muitos desafios na efetiva inserção desses conteúdos nas salas de aula, como a falta de formação adequada dos professores e a escassez de materiais didáticos específicos. Por outro lado, algumas experiências exitosas mostram que o trabalho com músicas, contação de histórias, brincadeiras tradicionais africanas e projetos interdisciplinares pode contribuir significativamente para o combate ao racismo e o fortalecimento da autoestima das crianças negras.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Cultura Afro-brasileira; Formação Docente

INTRODUÇÃO

A presença da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil e no ensino fundamental I representa uma importante estratégia para promover o respeito à diversidade, o combate ao racismo e a valorização das identidades negras desde os primeiros anos da formação escolar.

A inserção desses conteúdos no currículo escolar busca romper com uma lógica eurocêntrica dominante, que historicamente invisibilizou ou estigmatizou as contribuições dos povos africanos e seus descendentes na construção da sociedade brasileira. Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, tornou-se obrigatória a abordagem da história e da cultura afro-brasileira no ensino básico, o que reforça a necessidade de repensar práticas pedagógicas que incluam a pluralidade étnico-racial de forma significativa.

No contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse trabalho ganha ainda mais relevância por se tratar de uma fase em que as crianças estão formando sua visão de mundo, suas identidades e valores sociais. Nessa etapa, o contato com a diversidade cultural pode contribuir para o desenvolvimento da empatia, da autoestima e do senso de pertencimento, especialmente entre crianças negras, que muitas vezes se veem marginalizadas nos conteúdos escolares tradicionais. Assim, o ensino da cultura africana e afro-brasileira precisa ser construído com sensibilidade, criatividade e intencionalidade pedagógica.

Apesar da legislação vigente e da crescente discussão sobre educação antirracista, muitos desafios ainda dificultam a efetiva implementação dessas práticas nas escolas. A falta de formação específica para os professores, o desconhecimento sobre a temática, a escassez de materiais didáticos adequados e, em alguns casos, o preconceito velado dentro do ambiente escolar são barreiras que comprometem a qualidade e a profundidade com que esses conteúdos são trabalhados. Isso revela uma



lacuna entre as diretrizes legais e a realidade das salas de aula, demandando ações formativas e estruturais por parte dos sistemas de ensino.

Justifica-se, portanto, a necessidade de investir em pesquisas, formações docentes e práticas pedagógicas que possibilitem a abordagem da cultura africana e afro-brasileira de forma crítica e transformadora desde a infância. Tal esforço é fundamental para o fortalecimento de uma educação inclusiva, que reconheça e valorize a contribuição dos diversos grupos étnico-raciais na constituição da identidade nacional e que combata, desde cedo, as estruturas de discriminação racial presentes na sociedade.

Assim, como objetivo geral, tem-se: analisar a importância e os impactos do ensino da cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, com foco nas práticas pedagógicas e desafios enfrentados. Quanto aos objetivos específicos: identificar os principais desafios enfrentados por educadores na abordagem da temática afro-brasileira; e apontar estratégias pedagógicas eficazes para o ensino da diversidade étnico-racial nas etapas iniciais da educação.

A IMPORTÂNCIA E OS IMPACTOS DO ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I: FOCO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O ensino da cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Lei nº 10.639/2003, sancionada em 2003, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas brasileiras, com o objetivo de combater o racismo e promover a inclusão social. No entanto, a implementação efetiva dessa legislação enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada dos professores, a escassez de materiais didáticos específicos e a resistência de algumas instituições educacionais em abordar essas temáticas de forma crítica e reflexiva (LOPES, 2010).

As práticas pedagógicas desempenham um papel crucial na promoção da valorização da cultura afro-brasileira. Segundo o Ministério da Educação (2009), é fundamental que as atividades educativas estimulem a aprendizagem, a autonomia, o desenvolvimento humano e a construção positiva das identidades das crianças.

Nesse sentido, projetos como o "Espaço Griô" e a "Capoeira na Escola" têm se mostrado eficazes na promoção do conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira, ao integrar elementos como oralidade, corporeidade, musicalidade e sociabilidade no cotidiano escolar.

Além disso, a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Atividades que envolvem contação de histórias, música, dança e arte permitem que as crianças explorem novas formas de expressão e desenvolvam habilidades de comunicação, empatia e respeito pela diversidade (DANTAS e CARVALHO JUNIOR, 2024).

Essas experiências enriquecem o ambiente educacional e favorecem a construção de uma identidade positiva, especialmente entre crianças negras, que muitas vezes se veem marginalizadas nos conteúdos escolares tradicionais (ANDRADE, 2021).

Como já mencionado, a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas brasileiras, representa um marco significativo na busca por uma educação mais inclusiva e representativa.

Essa legislação visa combater o racismo estrutural e promover a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, reconhecendo sua contribuição fundamental na formação da sociedade brasileira. No entanto, a efetiva aplicação dessa lei enfrenta desafios, como a falta de formação adequada dos educadores e a escassez de materiais didáticos específicos, o que compromete a qualidade do ensino e a promoção da diversidade cultural nas escolas (GOMES, 2012).

As práticas pedagógicas desempenham um papel crucial na implementação dessa legislação, oferecendo oportunidades para que as crianças reconheçam e valorizem as diversas manifestações culturais presentes em nossa sociedade. Atividades como a contação de histórias, a música, a dança e a culinária tradicional afro-brasileira são ferramentas eficazes para o ensino da cultura afro-brasileira, permitindo que as crianças se conectem com suas raízes culturais e desenvolvam uma identidade positiva. Além disso, essas práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, promovendo a empatia, o respeito à diversidade e o senso de pertencimento (DANTAS e CARVALHO JUNIOR, 2024).

A utilização de materiais didáticos específicos, como livros ilustrados, músicas e jogos educativos, é fundamental para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. O projeto "A Cor da Cultura", por exemplo, oferece uma série de recursos audiovisuais e impressos que abordam a história e cultura afro-brasileira de forma lúdica e acessível, facilitando a compreensão dos alunos e incentivando a participação ativa nas atividades propostas. Esses materiais contribuem para a construção de uma educação mais plural e inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Além disso, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam contextualizadas e adaptadas às realidades locais, respeitando as especificidades culturais e sociais de cada comunidade escolar. A formação continuada dos educadores é essencial para que possam desenvolver estratégias de ensino eficazes e sensíveis às questões étnico-raciais, promovendo um ambiente escolar acolhedor e respeitoso para todos os alunos. A colaboração entre escolas, famílias e comunidades é crucial para fortalecer o ensino da cultura afro-brasileira e garantir que as crianças tenham acesso a uma educação que reflita a diversidade cultural do país (ROSA e VIEIRA, 2023).

O ensino da cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, por meio de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, é essencial para a formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitosos com a diversidade. Ao integrar essas práticas no cotidiano escolar, contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todas as identidades culturais são reconhecidas e valorizadas (ANDRADE, 2021).

Diante da necessidade de consolidar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam o conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira, é essencial que os educadores disponham de estratégias que articulem o conteúdo curricular com metodologias interativas e culturalmente sensíveis. Conforme aponta Gomes (2012), o reconhecimento das culturas negras no espaço escolar deve se dar por meio de ações pedagógicas planejadas, críticas e intencionalmente voltadas à desconstrução do racismo.

Uma proposta pedagógica eficaz está na contação de histórias que tenham protagonistas negros e enredos baseados em mitologias africanas ou experiências afro-brasileiras. Livros como *Omo-Oba: Histórias de Príncipes e Princesas* (Kiusam de Oliveira, 2010) e *Menina Bonita do Laço de Fita* (Ana Maria Machado, 1986) permitem o trabalho com a oralidade, o imaginário



e a construção da identidade, fortalecendo a autoestima das crianças negras e apresentando à turma um imaginário plural e diverso. Além disso, essas narrativas oferecem oportunidades para que os alunos discutam valores como respeito, solidariedade e justiça.

Outra prática que pode ser inserida no cotidiano escolar é o uso da musicalidade africana e afro-brasileira. Ritmos como o maracatu, o jongo, o samba de roda e a capoeira são expressões culturais que trazem, além de conteúdos artísticos, saberes históricos e sociais. A musicalidade contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção rítmica e da coletividade, sendo uma ferramenta pedagógica potente para a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem. De acordo com Lopes (2010), a música afro-brasileira na escola permite a valorização das tradições culturais negras de forma vivenciada e lúdica, essencial para a infância.

Também se destacam as oficinas de culinária e arte afro-brasileira, que possibilitam o trabalho interdisciplinar com áreas como Ciências Naturais, História e Artes. A culinária, por exemplo, pode ser explorada com receitas de origem africana, como acarajé, vatapá e mungunzá, permitindo discussões sobre alimentação, agricultura e influência cultural. Já na arte, técnicas de pintura com tecidos estampados, como os inspirados em padrões kente (Gana) ou adinkra (Costa do Marfim), ajudam na valorização estética das culturas africanas e ampliam o repertório artístico das crianças.

Para viabilizar essas ações, é fundamental que os professores recebam formação continuada. Segundo Munanga (2005), a ausência de preparo dos profissionais da educação é uma das principais barreiras para a implementação eficaz da Lei 10.639/2003. Investir na formação antirracista significa oferecer subsídios teóricos e metodológicos que permitam aos docentes abordar a temática com segurança, profundidade e compromisso social. Isso inclui tanto a leitura de autores negros e africanos quanto o acesso a materiais didáticos específicos, como os produzidos pelo projeto "A Cor da Cultura" (Canal Futura, MEC, Palmares).

Por fim, é importante destacar a necessidade de envolver a comunidade escolar nesse processo. As celebrações do Dia da Consciência Negra, rodas de conversa com representantes dos movimentos negros locais, visitas a centros culturais afro-brasileiros e exposições temáticas são formas de tornar a escola um espaço vivo de aprendizagem e valorização da diversidade. A escola, nesse sentido, deixa de ser um lugar neutro e passa a assumir um papel ativo na luta contra as desigualdades raciais.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, representa um avanço significativo na promoção da igualdade racial no Brasil. Contudo, educadores enfrentam desafios consideráveis para integrar efetivamente essa temática no currículo escolar, especialmente nas etapas iniciais da educação básica.

Um dos principais obstáculos identificados é a escassez de materiais didáticos adequados que abordem a história e cultura afro-brasileira de forma contextualizada e crítica. A maioria dos recursos disponíveis ainda privilegia uma perspectiva eurocêntrica, dificultando a construção de uma narrativa plural e inclusiva (GOMES, 2011).

Além disso, muitos educadores carecem de formação específica que os capacite a tratar essas questões de maneira sensível e informada. A falta de preparo docente resulta em abordagens superficiais, muitas vezes restritas a datas comemorativas, sem promover uma compreensão profunda da contribuição afro-brasileira para a formação da sociedade nacional.

Outro desafio significativo é o preconceito velado presente tanto em educadores quanto em pais e alunos. Esse preconceito pode se manifestar em resistência à inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar, dificultando a implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Além disso, a persistência de estereótipos negativos e a invisibilidade de figuras negras na literatura e nos materiais pedagógicos contribuem para a marginalização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar (LOPES, 2010).

Para superar esses desafios, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que promovam a valorização da diversidade étnico-racial e a construção de uma identidade positiva entre os alunos. A utilização de literatura afro-brasileira, como as obras de Kiusam de Oliveira e Ana Maria Machado, permite que as crianças se identifiquem com personagens negros e se conectem com narrativas que refletem suas próprias experiências culturais.

A incorporação de manifestações culturais afro-brasileiras, como a música, a dança e a culinária, também se mostra eficaz. Atividades que envolvem a prática de ritmos como o maracatu e o jongo, ou a preparação de pratos típicos, oferecem oportunidades para o aprendizado lúdico e significativo, além de promoverem o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira (ROSA e VIEIRA, 2023).

A formação continuada de educadores é essencial para garantir que abordagens pedagógicas antirracistas sejam implementadas de forma eficaz. Investimentos em programas de capacitação que ofereçam subsídios teóricos e práticos permitem que os professores desenvolvam competências para lidar com questões étnico-raciais de maneira crítica e reflexiva (MUNANGA, 2005).

Além disso, é importante que as escolas estabeleçam parcerias com organizações culturais e comunidades afro-brasileiras, proporcionando aos alunos experiências diretas com as manifestações culturais e históricas dessas comunidades. Essa interação contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa, que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

A superação dos desafios enfrentados pelos educadores na abordagem da temática afro-brasileira requer um compromisso institucional com a formação docente, a disponibilização de materiais pedagógicos adequados e a promoção de um ambiente escolar que respeite e celebre a diversidade étnico-racial. Por meio da implementação de estratégias pedagógicas eficazes, é possível construir uma educação que contribua para a formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitosos com a diversidade, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (ROSA e VIEIRA, 2023).

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, representa um avanço significativo na promoção da igualdade racial no Brasil. Contudo, educadores enfrentam desafios consideráveis para integrar efetivamente essa temática no currículo escolar, especialmente nas etapas iniciais da educação básica.

Um dos principais obstáculos identificados é a escassez de materiais didáticos adequados que abordem a história e cultura afro-brasileira de forma contextualizada e crítica. A maioria dos recursos disponíveis ainda privilegia uma perspectiva eurocêntrica, dificultando a construção de uma narrativa plural e inclusiva. Além disso, muitos educadores carecem de formação espe-



cífica que os capacite a tratar essas questões de maneira sensível e informada. A falta de preparo docente resulta em abordagens superficiais, muitas vezes restritas a datas comemorativas, sem promover uma compreensão profunda da contribuição afro-brasileira para a formação da sociedade nacional (GOMES, 2012).

Outro desafio significativo é o preconceito velado presente tanto em educadores quanto em pais e alunos. Esse preconceito pode se manifestar em resistência à inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar, dificultando a implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Além disso, a persistência de estereótipos negativos e a invisibilidade de figuras negras na literatura e nos materiais pedagógicos contribuem para a marginalização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

Para superar esses desafios, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que promovam a valorização da diversidade étnico-racial e a construção de uma identidade positiva entre os alunos. A utilização de literatura afro-brasileira, como as obras de Kiusam de Oliveira e Ana Maria Machado, permite que as crianças se identifiquem com personagens negros e se conectem com narrativas que refletem suas próprias experiências culturais.

A incorporação de manifestações culturais afro-brasileiras, como a música, a dança e a culinária, também se mostra eficaz. Atividades que envolvem a prática de ritmos como o maracatu e o jongo, ou a preparação de pratos típicos, oferecem oportunidades para o aprendizado lúdico e significativo, além de promoverem o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira (ROSA e VIEIRA, 2023).

A formação continuada de educadores é essencial para garantir que abordagens pedagógicas antirracistas sejam implementadas de forma eficaz. Investimentos em programas de capacitação que ofereçam subsídios teóricos e práticos permitem que os professores desenvolvam competências para lidar com questões étnico-raciais de maneira crítica e reflexiva (DANTAS e CARVALHO JUNIOR, 2024).

Além disso, é importante que as escolas estabeleçam parcerias com organizações culturais e comunidades afro-brasileiras, proporcionando aos alunos experiências diretas com as manifestações culturais e históricas dessas comunidades. Essa interação contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa, que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

A superação dos desafios enfrentados pelos educadores na abordagem da temática afro-brasileira requer um compromisso institucional com a formação docente, a disponibilização de materiais pedagógicos adequados e a promoção de um ambiente escolar que respeite e celebre a diversidade étnico-racial.

Por meio da implementação de estratégias pedagógicas eficazes, é possível construir uma educação que contribua para a formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitosos com a diversidade, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I revela-se essencial para a construção de uma educação comprometida com a equidade racial e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. A Lei nº 10.639/2003 representa um importante marco legal nesse processo, porém sua efetiva implementação depende de esforços concretos das instituições educacionais, da formação continuada dos professores e da revisão crítica dos currículos escolares.

Ao longo deste artigo, observou-se que os desafios enfrentados pelos educadores são múltiplos: desde a carência de materiais didáticos adequados até a ausência de uma formação docente pautada em práticas antirracistas. Esses obstáculos dificultam a aplicação da lei e limitam a inserção da temática afro-brasileira no cotidiano escolar. Contudo, é possível superá-los por meio de estratégias pedagógicas que valorizem as manifestações culturais negras e promovam a construção de identidades positivas entre as crianças.

As práticas pedagógicas baseadas em literatura, música, dança, oralidade e culinária de matriz africana têm se mostrado eficazes para despertar o interesse dos alunos e fortalecer a valorização da diversidade. Tais ações, aliadas ao diálogo constante com a comunidade e à busca por formação crítica dos educadores, são caminhos promissores para a transformação da escola em um espaço de inclusão, respeito e representatividade.

Portanto, as contribuições deste estudo reforçam a importância de uma abordagem sistemática, planejada e comprometida com a justiça social no processo educativo. Ensinar a cultura afro-brasileira nas fases iniciais da escolarização não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade ética e pedagógica, essencial para a formação de sujeitos mais conscientes de sua história, de suas raízes e de seu papel na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Regina Celi Martins Campos de. A importância de trabalhar a diversidade étnico-racial por meio da ludicidade na educação infantil. Universidade Estadual da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/25000>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: marcos legais, ações pedagógicas e práticas escolares. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAAE, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

KIUSAM DE OLIVEIRA. Omo-Oba: histórias de príncipes e princesas. São Paulo: Peirópolis, 2010.



LOPES, José Rivair. História e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Brasília: MEC/SECAD, 2010.
MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSA, Rosane Porsche; VIEIRA, Leonardo Cardozo. Inclusão da cultura afro-brasileira na educação. Revista Educação Pública, v. 23, n. 3, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/3/inclusao-da-cultura-afro-brasileira-na-educacao>. Acesso em: 17 abr. 2025.

DANTAS, Andreza Rodrigues; CARVALHO JUNIOR, Adalberto de Freitas. Necessidade de estratégias pedagógicas, conhecimento africano e afro-brasileiro para a formação de práticas antirracistas. Revista Identidade!, v. 29, n. Especial, 2024. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/view/3062>. Acesso em: 17 abr. 2025.



TECNOLOGIA EDUCACIONAL



MONICA LOPES DE FRANCO ZUPO - Graduação com Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO (2004); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo - Emei Andorinha dos Beirais

RESUMO

Desde a invenção dos primeiros recursos tecnológicos utilizados no processo educacional, como o quadro negro, projetor de transparências, fotocopiadora e do videocassete, dentro outros, a tecnologia utilizada em sala de aula servia para apresentar diferentes informações. Atualmente em razão da disseminação de conteúdos e de programas interativos, o desafio agora é outro: como acessar a informação. São grandes os desafios enfrentados pelos educadores um cenário radicalmente diferente e rodeado de inovações, ainda com a responsabilidade de preparar os alunos para trabalhar e viver em um mundo permeado por “inteligência artificial. A maioria dos estudantes da educação infantil hoje terão oportunidade de atuar no futuro em categorias de trabalho que ainda serão criadas. A atuação do professor mudou ao longo do tempo, deixando de ser alguém que detém o conhecimento disponível na área em que atua. Além disso, não é mais necessário que o aluno passe horas na biblioteca procurando livros para encontrar o que busca. Na educação do século XXI, o conhecimento está nas telas. Portanto o grande desafio de uma sociedade moderna exige uma reflexão para um educar contemporâneo, que proporcione amplificar metodologias atuais na maneira de ensinar, oferecendo para os alunos, uma interação diversificada na forma de ensinar, aprender e agir. Incluindo e selecionando de forma atenta e cuidadosa, conteúdos e recursos tecnológicos na rotina escolar. Recursos de computadores como hardware estão em constante evolução além das ferramentas tipo software estão cada vez mais funcionais auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, e precisam ser explorados por alunos e professores de maneira que amplie o conhecimento de mundo de ambos, além de propiciar o contato com novos conhecimentos de maneira agradável e atrativa.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Mídias; Desafios

INTRODUÇÃO

As tecnologias estão sendo usadas na Educação como ferramentas pedagógicas e aliadas no processo de aprendizagem dos alunos, impulsionando os professores a usarem novos métodos de ensino que sejam mais ativos, despertando nos alunos o desejo e interesse nas etapas da educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação as tecnologias digitais, diz o seguinte: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018). Dessa forma, este artigo aborda por meio de uma pesquisa bibliográfica, a importância das tecnologias digitais nos ambientes escolares, onde deve ser trabalhada de forma significativa, reflexiva, trazendo conhecimentos necessários na formação das habilidades e desenvolvimento dos alunos. Além de auxiliar o trabalho do professor por meio das metodologias ativas e suas mídias. Uma vez que a tecnologia já proporcionou grandes mudanças na sociedade atual, todas as áreas tiveram mudanças, na comunicação, na medicina, lazer, transportes etc., entretanto a escola levou bastante tempo para aderir o uso de novas tecnologias na sala de aula. É importante que os professores compreendam que as novas tecnologias permitem que os alunos aprendam, desde que usada de maneira adequada, como um recurso a mais que possibilita inúmeras situações de aprendizagem. Portanto, aperfeiçoar e ter habilidades para entender e utilizar as tecnologias ao seu favor é primordial, para que possa utilizar como ferramenta pedagógica para o ensino e aprendizagem. Com a pandemia mundial da corona vírus, as instituições escolares e cursos on-line se fortaleceram, e houve grande procura para realização de cursos e faculdades, possibilitando a continuidade dos estudos mesmo durante o



período de isolamento social. E este período fez com que a tecnologia educacional tivesse um salto enorme em relação a sua utilização por professores e alunos, mesmo aqueles de situações mais precárias em relação a recursos tecnológicos.

HISTÓRICO TECNOLÓGICO

O QUE É TECNOLOGIA?

Tecnologia é o conhecimento científico transformado em técnica, e a técnica tem a função de ampliar a produção de novos conhecimentos científicos. Assim, o principal objetivo da tecnologia é aumentar a eficiência da atividade humana em todas as esferas. A palavra tecnologia é empregada em diversos sentidos, como por exemplo, com referência às máquinas, equipamentos, instrumentos e sua fabricação. Por isso, a tecnologia é inserida no contexto das relações sociais, dentro do seu desenvolvimento histórico.

A evolução tecnológica acompanhou as descobertas e os avanços científicos, por isso a tecnologia de hoje teve início da sua trajetória há muitos séculos, tendo todo um contexto histórico na qual foi inserida. Na Grécia a techné não era tida como habilidade qualquer, mas sim como uma tarefa com determinadas regras que poderiam ser traduzidas com o nome de ofício. Caracterizando-se de maneira geral, como um conjunto de conhecimentos, informações e habilidades que provém de uma inovação ou invenção científico.

A partir da segunda guerra mundial, a tecnologia vem crescendo e se aprimorando constantemente, influenciando diretamente no comportamento humano. Sendo uma importante ferramenta no processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento da criatividade, e surgindo para remover barreiras durante este processo, o computador vira ferramenta essencial na relação de troca e busca de informação, que contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Os meios de comunicação sofreram grandes modificações tecnológicas com o passar do tempo. As pessoas que se comunicavam apenas por cartas, telefone, nos últimos 20 (vinte) anos, sentiram uma revolução tecnológica principalmente aqui no Brasil. O ingresso do telefone celular no mercado, só ampliou essa revolução tecnológica, atualmente o Brasil possui mais linhas telefônicas para celular do que cidadãos. Isso facilitou amplamente a comunicação entre as pessoas.

O computador em âmbito residencial, e seus derivados (notebooks, tablets etc.), contribuiu ainda mais para esse processo e junto com o desenvolvimento da internet, e o surgimento das redes sociais (msn, WhatsApp Facebook, Twitter, Orkut, Instagram etc.), dos e-mails e outros, surgiram outras formas de comunicação que são fundamentais na comunicação entre as pessoas hoje em dia. O uso da internet propiciou que a tecnologia avançasse de uma maneira que hoje permite que a pessoa se comunique com qualquer outro lugar do mundo de forma rápida e segura.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL

A expressão “Tecnologia Educacional” já foi direcionada para os aspectos relacionados a educação e ao ensino técnico, referindo-se aos mecanismos e processos advindos do desenvolvimento científico tecnológico, sendo direcionada à educação para o trabalho e produção de novos conhecimentos, metodologias e tecnologias. E com o passar do tempo foi ganhando novos sentidos, seguindo para inovações, buscando compreender novos papéis e funções mediando as relações sociais.

Assim, é de extrema importância que o processo de ensino aprendizagem ressalte que o papel primordial da tecnologia é auxiliar a vida humana, e não ao contrário. Desse modo, a educação tecnológica deve promover a integração entre tecnologia e relações humanas.

“Educar o ser humano diante de sua interação com a máquina implica encarar a tecnologia como um meio, e não como um fim a ser alcançado. Ou seja, utilizar critérios de eficiência e eficácia na escola, importados da economia não produzem resultados satisfatórios em médio prazo, pela incapacidade da escola em acompanhar a velocidade com que as transformações econômicas e sociais realizam.” (Grinspun, 1999)

A escola sempre utilizou diferentes materiais impressos, como os livros, textos, guias de estudo, dentre outros. Entretanto, esses materiais estão tão incorporados à cultura escolar que até deixaram de ser considerados tecnologia. E a inserção de novos recursos tecnológicos foi acontecendo gradualmente, à medida que alguns paradigmas vão sendo ultrapassados para dar espaço as inovações.

Embora as instituições de ensino tivessem consciência e ao longo do tempo fosse desenvolvendo propostas inovadoras que incluísse diferentes recursos tecnológicos ao longo do tempo, para acompanhar as inovações da comunicação virtual e novas mídias, a chegada da pandemia de COVID-19 acelerou um processo que vinha engatinhando nos espaços escolares. Uma vez que a pandemia obrigou muitas pessoas a ficarem isoladas em suas casas, a princípio por tempo indeterminado, com isso a tecnologia possibilitou que centenas de alunos continuassem a ter aulas remotas ou híbridas.

Durante este período, governantes tiveram curto espaço de tempo para pensar uma forma de diminuir os prejuízos na educação dos estudantes, principalmente os de escola pública deficientes de recursos tecnológicos para seguir aprendizagem. Mesmo que muitos cursos, e diversas instituições já oferecessem a oportunidade de cursos on-line, ou a distância, essa realidade ainda não era compreendida para alunos do ensino básico de escolas públicas em rede nacional.

Este fato fez com que os profissionais da Tecnologia da Informação (TI) se aproximassem das escolas para dar suporte técnico, capacitar professores e orientar alunos, na apropriação de uma nova tecnologia que envolvesse o Ensino Remoto, que veio para aproximar famílias e escolas de maneira virtual. Tudo isso demandou uma certa urgência em inserir toda a comunidade escolar neste ensino virtual.

As instituições, os professores e os alunos tiveram que aprender a transitar no ambiente virtual, acelerando a introdução de práticas inéditas no ensino e na aprendizagem. E cada um com suas dificuldades, teve que desenvolver habilidades para utilizar este novo modelo de ensino, porém por outro lado aumentou a evasão, realçou desigualdades sociais e as barreiras de acessibilidade digital.

Dada a necessidade de inserção neste novo ambiente de ensino aprendizagem, os professores passaram por diversas formações, para superar os desafios de praticar o ensino remoto, no qual as aulas remotas foram a forma adaptada do que acontecia na escola, mas ao invés de as atividades serem realizadas nas salas de aula, eram realizadas em casa com auxílio dos pais ou familiares, onde as aulas on-line completaram a rotina de estudos em casa. Os professores trabalhavam em casa, o que precisou de organização e mudança de rotina de todos, pois necessitavam adequar seus horários a sua nova rotina de traba-



lho.

Conforme foi diminuindo o isolamento social, de acordo com o controle da pandemia, aos poucos, os alunos e professores foram retomando as aulas presenciais se fazendo necessário o modelo de ensino híbrido, que já era utilizado pelas faculdades de Ensino a Distância, onde a alguns estudantes seguiam de forma remota, devido a fatores de saúde, enquanto outros já podiam frequentar a aulas presenciais.

A realidade seguida do período de pandemia revelou a importância de intensificar o uso dessas ferramentas tecnológicas no dia a dia das escolas. Provocando o anseio para melhorar a infraestrutura digital e estimular a equidade. Bem como, valorizar a atuação dos professores e aprofundar o uso dos estudantes com atividades on-line. Com o intuito de ampliar esse potencial, construir um sistema educacional mais inclusivo, inovador e qualificado, dentro ou fora da sala de aula.

A TECNOLOGIA ATUALMENTE

Atualmente a tecnologia está fortemente inserida em nossas vidas. Muitas áreas estão sendo amplamente influenciadas pela utilização dos meios e ferramentas tecnológicas. A tecnologia está influenciando em áreas como: educação, meios de transporte, meios de comunicação, mercado de trabalho, saúde etc.

Mais do que conhecer o conteúdo ensinado ao aluno, o professor precisa compreender que as redes sociais fazem parte do dia a dia dos estudantes, e essa ferramenta precisa ser aliada no processo educacional, utilizar o Facebook, o Twitter, o WhatsApp e outros aplicativos para inovar na forma de ensinar, é extremamente necessário, mesmo que ainda seja um desafio para muitos profissionais da educação. Criar situações de uso dessas mídias e redes sociais é uma ótima forma de praticar a escrita. Oferecer aos alunos a responsabilidades tais como, de atualizar a página na internet, fará com que eles atribuam sentido as aprendizagens daquela aula. A participação dos alunos via internet, fazendo comentários e questionamentos, ajuda inclusive na integração daqueles que possuem mais dificuldade de aprender.

A tecnologia é indispensável ao mundo atual. A integração da tecnologia na rotina dos seres humanos se tornou essencial, pois o desenvolvimento tecnológico trouxe inúmeros benefícios para a vida de todos. Inúmeros aparelhos foram desenvolvidos para serem usados em nossas residências (máquinas de lavar roupa, de secar roupa, de lavar louças, aparelho de aspirar pó etc.) no dia a dia, fazendo com que a vida seja facilitada, permitindo assim uma otimização do tempo de cada um.

Com a melhoria contínua das tecnologias de informação surgiu a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, permitindo maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. Com isso, o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser visto sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

A tecnologia, bem como diferentes recursos tecnológicos estão em praticamente todos os lugares, principalmente por meio dos smartphones. Mas além dela, a televisão está mais interativa, os games mais realistas, os carros cada vez mais inteligentes, afetando diretamente na vida de todos, incluindo a dos estudantes. O papel da escola é levar em consideração todo este processo, levando para escola conteúdos que permitam o uso dessas novas tecnologias, de modo que todo o conhecimento deste aluno seja respeitado. Afinal, a maioria de nossos estudantes se apropriaram de um novo conceito de aprendizagem e busca de informações, utilizando os recursos acessíveis de níveis tecnológicos muito além do que os professores conhecem. A tecnologia proporcionou grandes mudanças na sociedade atual, todas as áreas tiveram expressivos avanços tecnológicos, na comunicação, medicina, transportes etc. e na educação não poderia ser diferente, mesmo em meio aos desafios diários, segue realizando seu papel de educar, inclusive para o uso consciente dessas novas tecnologias.

BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A tecnologia vem se desenvolvendo de forma absurdamente rápida, e este desenvolvimento tecnológico tem o intuito de gerar conforto, bem-estar e ganho de tempo para todos.

Apesar da inovação tecnológica trazer várias técnicas visando gerar conforto e benefícios para as nossas vidas, é importante ter a capacidade de discernir o que será bom ou não, por isso a inteligência e criatividade humana deve ser utilizada para usar as ferramentas tecnológicas para o bem-estar geral.

Tão grande são os desafios enfrentados por profissionais da educação em acompanhar o acelerado mundo tecnológico que vivenciamos nos dias de hoje, uma vez que a maioria dos profissionais são provenientes do mundo analógico, e enfrentam inúmeras dificuldades em compreender os diferentes recursos tecnológicos que atrai tanto a atenção dos estudantes que já nasceram inseridos neste mundo digital, com tantos estímulos virtuais.

Embora saibamos que o professor não será substituído pela tecnologia, é importante que o professor tende seja perspicaz para conseguir identificar as divergentes maneiras de cogitar as curiosidades dos alunos sem que eles estabeleçam o seu modo de pensar.

Temos competido diretamente com os conteúdos de mídia que proliferam informações diversas aos estudantes, tais como Fake News, e é papel da escola também alertar os estudantes para este fato, que levam informações deturpadas a um público carente de bons aprendizados. Dentro das escolas ainda é preciso dividir a atenção com os smartphones, que embora seja um excelente recurso tecnológico, diminui a interação dos estudantes nos espaços da escola.

Utilizar as TIC (Tecnologia da Informação e da Comunicação) em sala de aula contribui de forma significativa no desempenho do conhecimento do aluno para que possa transformar a compreensão quanto aos questionamentos e inovações no processo de aprender. O bom uso das tecnologias na sala de aula pode ampliar o olhar dos estudantes para a criticidade e conhecimento de mundo, tendo como recursos um mundo de possibilidades que o ambiente virtual oferece, basta que seja abordado de forma contextualizada. Ressaltando que os alunos têm muito a ensinar.

A tecnologia pode beneficiar ainda a educação, oferecendo aulas mais dinâmicas e criativas, que possibilitam os alunos a estudarem de casa ou em qualquer lugar por meio da internet e as mais variadas mídias tecnológicas, vídeos aulas, mídias audiovisuais, redes sociais, educação à distância, ensino remoto, cursos de extensão, graduações, pós-graduações, mestrados, doutorados entre outros, que facilitam a aprendizagem e a vida de todos.

“Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositi-



vos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagens são capturadas por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventaram”. (Lévy, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias juntamente com a educação procuraram inserir os alunos para que se desenvolvam e aprendam de maneira prazerosa, despertando nos alunos a curiosidade, criatividade, criticidade, raciocínio lógico, autonomia, imaginação, fazendo os alunos questionarem, pensarem quais motivos de tal acontecimento ou fato, onde o professor ele será um mediador do conhecimento, tornando-se uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Por meio dela, os alunos podem acessar conteúdos relevantes, mergulhar em um universo de novos conhecimentos e manter uma proximidade muito maior com os educadores

No entanto, é essencial que ao desenvolver qualquer trabalho utilizando recursos tecnológicos, os professores tenham bem estabelecidas suas intencionalidades, fazendo com que a tecnologia utilizada seja de fato um mecanismo que possa auxiliar na aprendizagem dos estudantes.

Contudo, alguns avanços se deram de forma inesperada, e ainda estão sendo inseridos no campo educacional de forma gradual, porém vieram para ficar e serão de grande valia para ampliar a prática das escolas de maneira virtual, estabelecendo assim uma proximidade entre escola e família, tendo que vista que está passando por uma fase de adequação e ajustes, a fim de contemplar o estudante de forma integral.

Trabalhar para que a escola possua os recursos necessários para o desenvolvimento das propostas também é fundamental, para que todos tenham acesso a essas tecnologias inovadoras, afinal a falta de recursos e infraestrutura é um dificultador da ação dos professores. A busca de conhecimento quanto aos assuntos que atrai a atenção conforme faixa etária também é de extrema importância, para que o professor possa de fato qualificar o que pretende passar para o aluno.

Além disso, o professor exerce de alguma forma o papel de orientador, quanto aos conteúdos consumidos pelos estudantes com os quais atua, realizando mediações necessárias que vão para além do ensino de conteúdos escolares, se estendendo para práticas no exercício da cidadania. Ou seja, não basta conhecer a tecnologia a ser utilizada, é preciso conhecer o aluno também.

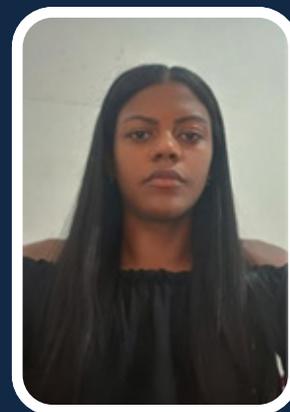
O uso das tecnologias no contexto escolar deve ser uma ação pedagógica planejada, no sentido, de facilitar o enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Tendo como objetivo principal a formação de cidadãos críticos, capazes de resolver problemas e tomar iniciativas, partindo de propostas que levem os alunos a refletirem sobre diferentes contextos de interação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, nº 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas – Educação*, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 mar. 2023. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- FREINET, C. Para uma Escola do Povo. São Paulo: Martins Fontes, 1966.
- LEAL, P. C. S. A Educação Diante De Um Novo Paradigma: Ensino A Distância (Ead) Veio Para Ficar! *Gestão & Tecnologia*, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 41-43, jul. 2020. ISSN 2176-2449.
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2008.
- LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia Educacional – Política, Histórias e Propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2000



A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA ANTIGA PARA A COMPREENSÃO DO MUNDO ATUAL



NAYARA SOARES - Formada em licenciatura plena e Bacharelado em Educação Física, pós-graduado em educação Física escolar. Atuou em escola particular e como contratado na escola do Estado. Atualmente é professora de ensino fundamental II e médio em cargo efetivo na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

História Antiga representa a base sobre a qual se formaram diversas instituições, valores culturais, sistemas políticos e práticas sociais presentes no mundo atual. Compreender esse período é fundamental para interpretar o desenvolvimento das civilizações e a construção das sociedades contemporâneas. Este trabalho analisa como os acontecimentos, ideias e estruturas da Antiguidade influenciam ainda hoje o pensamento, as leis, a arte, a política e a organização social, evidenciando a relevância do estudo histórico como ferramenta crítica e formativa.

PALAVRAS-CHAVE: História Antiga; Civilizações; Mundo Atual; Cultura; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da História Antiga para a formação do pensamento crítico e da identidade cultural dos povos. Ao estudar as civilizações antigas, como Egito, Grécia e Roma, é possível compreender as origens de muitas instituições, ideias políticas, sociais, religiosas e culturais que influenciam o mundo contemporâneo. A História Antiga fornece subsídios para o entendimento da evolução da humanidade e para a valorização do patrimônio histórico.

História Antiga fornece subsídios essenciais para o entendimento da evolução da humanidade, permitindo compreender as origens das sociedades, instituições e valores que moldaram o mundo contemporâneo. Ao estudar as civilizações antigas, como a egípcia, a grega e a romana, é possível identificar as contribuições culturais, políticas, sociais e religiosas que ainda influenciam nosso modo de vida. Além disso, esse campo do conhecimento colabora para a valorização do patrimônio histórico, despertando o senso crítico, a consciência cidadã e o respeito à diversidade cultural.

A História, como ciência, tem o papel de investigar o passado para compreender o presente. Nesse contexto, a História Antiga — que abrange desde o surgimento da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente — é essencial para o entendimento das origens culturais, políticas e sociais do mundo moderno. Muitas instituições e ideias que hoje fazem parte do cotidiano tiveram seu início nesse período, como a democracia, o direito, a filosofia e a organização das cidades.

Roma, por sua vez, consolidou uma administração eficiente, um sistema jurídico duradouro (Direito Romano) e expandiu suas fronteiras por vastas regiões, promovendo uma unificação cultural através da língua, da moeda e das instituições políticas. Muitas ideias romanas, como a cidadania, o republicanismo e o conceito de império, ainda ecoam nos sistemas políticos atuais.

Essas civilizações também moldaram formas de ver o mundo e de organizar a vida em sociedade. A cultura e a religião estavam intimamente ligadas ao poder político e à organização da coletividade. O pensamento religioso, os mitos e a arte refletiam as crenças e os valores desses povos, criando uma identidade cultural que influenciou as gerações futuras.

Analisar esse contexto é essencial para entender como o passado construiu as bases do presente. As noções de justiça, participação política, hierarquia social, vida urbana e até mesmo os padrões estéticos que observamos na arquitetura e nas artes têm origem nesse período. Compreender essas raízes permite à sociedade atual refletir sobre suas próprias estruturas e buscar soluções baseadas na experiência histórica acumulada ao longo dos séculos.

A HISTÓRIA ANTIGA

A História Antiga representa um dos períodos mais ricos da trajetória humana. Conhecer o passado remoto é essencial para compreender o presente e projetar o futuro. Este trabalho busca destacar a importância do estudo das civilizações antigas no



processo educativo e na formação dos cidadãos, evidenciando como seus legados permanecem vivos na organização social atual.

A História Antiga abrange um longo período, desde o surgimento da escrita (cerca de 4000 a.C.) até a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.C.). A História Antiga abrange o período desde o surgimento da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente. Mais especificamente, os principais períodos da História Antiga são: Pré-História (antes da escrita, aproximadamente até 3500 a.C.) — embora não faça parte da História Antiga propriamente dita, é o período que a antecede.

Idade Antiga (aproximadamente 3500 a.C. até 476 d.C.) — começa com a invenção da escrita na Mesopotâmia, marca o início da História propriamente dita, e vai até a queda do Império Romano do Ocidente em 476 d.C.

Dentro da Idade Antiga, temos várias civilizações e fases importantes, como:

Civilizações da Mesopotâmia (Sumérios, Babilônios, Assírios)

Egito Antigo

Civilizações da Grécia Antiga

CIVILIZAÇÃO DA GRÉCIA ANTIGA

A Grécia Antiga foi uma das civilizações mais influentes da História, contribuindo significativamente para a política, filosofia, artes, ciência e cultura ocidental. Localizada no sudeste da Europa, a civilização grega desenvolveu-se em uma região montanhosa e com muitas ilhas, o que favoreceu a formação de cidades-Estado independentes, chamadas pólis.

1. Períodos da História da Grécia Antiga

A História da Grécia Antiga é geralmente dividida em cinco períodos principais:

Período Pré-Homérico (até 1100 a.C.): marcado pelas civilizações minoica (em Creta) e micênica (na Grécia continental), culturas avançadas que influenciaram a mitologia e os costumes gregos posteriores.

Período Homérico (1100–800 a.C.): época em que surgiram as primeiras comunidades rurais e onde se formaram os fundamentos da organização social grega. É nesse período que se acredita que Homero escreveu a *Ilíada* e a *Odisseia*.

Período Arcaico (800–500 a.C.): surgimento das pólis (como Atenas, Esparta, Corinto), desenvolvimento do alfabeto grego e início das colonizações.

Período Clássico (500–338 a.C.): auge da cultura grega. Atenas tornou-se o centro intelectual e artístico do mundo grego, com grandes nomes como Sócrates, Platão e Aristóteles. Também ocorreram as Guerras Médicas e a Guerra do Peloponeso.

Período Helenístico (338–146 a.C.): após as conquistas de Alexandre, o Grande, a cultura grega espalhou-se pelo Oriente Médio e parte da Ásia. Houve uma fusão entre culturas orientais e gregas (helenismo).

2. Principais Cidades-Estado (Pólis)

Atenas: berço da democracia, do teatro, da filosofia e das artes. Valorizava a educação e o debate político.

Esparta: sociedade militarista e oligárquica. Os espartanos priorizavam a disciplina, a força física e o combate.

Corinto: destacava-se pelo comércio e pela riqueza arquitetônica.

Delos e Delfos: importantes centros religiosos e culturais.

3. Contribuições da Grécia Antiga

Democracia: Atenas foi pioneira em um sistema de governo no qual os cidadãos participavam diretamente das decisões políticas.

Filosofia: Sócrates, Platão e Aristóteles fundaram as bases do pensamento ocidental.

Teatro: comédias e tragédias eram encenadas em grandes anfiteatros. Autores como Ésquilo, Sófocles e Aristófanes são exemplos.

Esportes: criação dos Jogos Olímpicos em homenagem a Zeus.

Arquitetura: templos como o Partenon, com colunas dóricas, jônicas e coríntias.

Ciência e Matemática: figuras como Pitágoras, Arquimedes e Hipócrates se destacaram.

4. Legado da Grécia Antiga

O legado da Grécia Antiga é vasto e ainda está presente nas instituições políticas, na educação, no direito, nas artes e na ciência. A ideia de cidadania, os princípios da lógica, a arquitetura clássica e os valores democráticos têm suas raízes nesse período histórico.

Império Persa

Império Romano

Fim da História Antiga: a queda do Império Romano do Ocidente em 476 d.C., que dá início à Idade Média.

Civilizações como os egípcios, mesopotâmicos, gregos e romanos deixaram profundas marcas na arte, política, religião, economia e ciência. Ao analisar essas culturas, podemos perceber a origem de muitos conceitos utilizados até hoje, como a democracia, o direito, os jogos olímpicos, a arquitetura monumental, entre outros. Além disso, o estudo da História Antiga nos ajuda a compreender os processos de dominação, resistência e convivência entre diferentes povos. Civilizações como os egípcios, mesopotâmicos, gregos e romanos marcaram profundamente os caminhos da humanidade. Esses povos antigos desenvolveram sistemas de escrita, formas de governo, práticas religiosas, estruturas sociais e conhecimentos científicos que influenciaram gerações posteriores. A Mesopotâmia, conhecida como o "berço da civilização", destacou-se pela invenção da escrita cuneiforme e pela criação dos primeiros códigos de leis. Já o Egito Antigo impressiona até hoje por suas construções monumentais, como as pirâmides, e pela organização. Civilizações como os egípcios, mesopotâmicos, fenícios, hebreus, gregos e romanos foram fundamentais na construção das bases culturais, sociais, políticas e religiosas do mundo ocidental. O Egito Antigo, por exemplo, destacou-se pelo desenvolvimento da escrita hieroglífica, pela arquitetura monumental, como as pirâmides e os templos, e por sua organização política centralizada no faraó, considerado uma divindade. Essas sociedades antigas criaram formas de governo, códigos de leis, práticas religiosas, conhecimentos científicos e matemáticos que influenciaram diretamente gerações posteriores.

A História Antiga revela não apenas a grandiosidade dessas civilizações, mas também seus conflitos, crenças e contribuições para o pensamento humano. Estudar a História Antiga é, portanto, compreender as origens da humanidade e perceber como o passado moldou o presente. Essa análise favorece o pensamento crítico, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da trajetória histórica da civilização.

GRANDES ACONTECIMENTOS NA HISTÓRIA ANTIGA



A História Antiga é marcada por inúmeros acontecimentos significativos que moldaram as bases da civilização humana. Entre os mais importantes, destacam-se:

A invenção da escrita (aproximadamente 3500 a.C., na Mesopotâmia), que marcou o fim da Pré-história e o início da História propriamente dita, permitindo o registro de leis, crenças, comércio e eventos.

A História Antiga compreende o período que se inicia com o surgimento da escrita, por volta de 4.000 a.C., na Mesopotâmia, e se estende até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C. Esse longo período foi marcado pelo desenvolvimento das primeiras civilizações organizadas, como a Mesopotâmica, Egípcia, Fenícia, Hebraica, Persa, Grega e Romana.

Essas civilizações deram importantes contribuições para a humanidade em áreas como a agricultura, o comércio, a matemática, a astronomia, a arquitetura, a religião, o direito e a política. A Mesopotâmia e o Egito desenvolveram sistemas complexos de irrigação e escrita, como o cuneiforme e os hieróglifos. A Grécia foi berço da filosofia ocidental e da ideia de democracia, ainda que restrita a uma elite. Roma, por sua vez, consolidou um extenso império baseado em leis, cidadania e organização militar e administrativa, cujas influências são sentidas até hoje.

O estudo desse contexto revela como as sociedades antigas estruturaram modelos de organização social, política e cultural que serviram de base para a formação do mundo ocidental moderno. Além disso, conhecer essas origens ajuda a compreender a persistência de determinadas práticas, ideologias e sistemas que ainda operam nas sociedades atuais, como a valorização do direito, o pensamento racional e o ideal de cidadania.

A formação dos primeiros Estados organizados, como o Egito Antigo, com sua monarquia teocrática, e as cidades-estados da Mesopotâmia, como Ur e Babilônia.

O Código de Hamurábi (por volta de 1750 a.C.), um dos primeiros conjuntos de leis escritas, criado na Babilônia, que estabelecia normas sociais e jurídicas.

A construção das Pirâmides do Egito, principalmente durante o Antigo Império, como grandes obras de engenharia e símbolos do poder faraônico.

A democracia em Atenas, no século V a.C., uma das primeiras experiências de governo participativo da história, apesar de limitada a uma parcela da população.

As Guerras Greco-Pérsicas (século V a.C.), que marcaram a luta das cidade-estado gregas contra o Império Persa, com batalhas como Maratona e Salamina.

A expansão do Império Romano, que dominou vastas áreas da Europa, Norte da África e Ásia, influenciando profundamente o direito, a arquitetura e a língua.

O nascimento do cristianismo no século I d.C., movimento que, junto ao judaísmo e ao islamismo (este posterior), influenciou profundamente a história religiosa e cultural do Ocidente.

A queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C., considerada o marco final da Antiguidade e o início da Idade Média na Europa.

O desenvolvimento de uma consciência histórica e crítica: A Nova e a Antiga História

O estudo da História, tanto em suas abordagens tradicionais quanto nas perspectivas contemporâneas, é fundamental para a formação de uma consciência histórica e crítica. A

História Antiga, que compreende o período desde o surgimento da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente, oferece bases importantes para entender as origens das sociedades, as instituições políticas, culturais e sociais que influenciam o mundo atual.

Já a Nova História, que emergiu principalmente no século XX, propõe uma ampliação do olhar histórico, incorporando novas fontes, perspectivas e metodologias. Essa abordagem valoriza as experiências de grupos antes marginalizados, como mulheres, povos indígenas, trabalhadores e minorias, indo além dos grandes acontecimentos e das narrativas tradicionais centradas em reis e guerras.

O desenvolvimento de uma consciência crítica por meio da História envolve questionar essas narrativas, analisar múltiplos pontos de vista e reconhecer a diversidade cultural e social. Isso permite aos estudantes compreender que a História não é uma sequência fixa de fatos, mas uma construção humana que pode ser interpretada de diferentes formas.

A Antiguidade foi marcada pelo surgimento de grandes civilizações, como Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma. Essas sociedades desenvolveram saberes e instituições que moldaram significativamente o pensamento ocidental. A democracia ateniense, por exemplo, embora limitada, serviu de base para sistemas representativos modernos. O Direito Romano influenciou fortemente os sistemas jurídicos europeus e latino-americanos. A filosofia grega inaugurou reflexões sobre ética, política e existência que ainda são debatidas. Além disso, religiões e mitologias antigas contribuíram para a formação de valores, símbolos e tradições presentes em várias culturas contemporâneas.

Assim, o diálogo entre a História Antiga e a Nova História enriquece o processo educativo, promovendo a reflexão sobre o passado para compreender melhor o presente e contribuir para a construção de um futuro mais justo e plural.

Estudar a História Antiga permite não apenas conhecer o passado, mas também refletir sobre o presente e projetar o futuro com mais consciência. Ao compreender as origens de práticas e instituições, desenvolve-se um olhar crítico sobre o mundo atual e suas estruturas. A valorização da História Antiga, portanto, é um passo fundamental para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa e informada, baseada no conhecimento e na análise das experiências humanas ao longo do tempo.

A Antiga História (História Tradicional ou Positivista)

A "Antiga História", também conhecida como História Tradicional ou História Positivista, foi o modelo dominante até o início do século XX. Essa abordagem tratava a História como uma ciência exata, voltada para os fatos, como datas, guerras, tratados, governos e grandes personagens (reis, líderes políticos, generais). Valorizava os documentos oficiais e buscava a objetividade e a verdade única dos acontecimentos.

Características:

Ênfase nos grandes eventos e figuras importantes (história política e militar);

Uso de fontes oficiais, como documentos de Estado e registros diplomáticos;

Visão linear e cronológica do tempo histórico;

Pouca atenção ao cotidiano, às classes populares e à cultura.

A Nova História (ou História das Mentalidades)



A Nova História surge a partir do século XX, especialmente com os historiadores da Escola dos Annales (França), como Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel. Esse movimento rompe com o modelo tradicional e propõe uma História mais ampla, que inclua os aspectos sociais, culturais, econômicos e mentais das populações.

Características:

Valorização do cotidiano, da cultura, da memória coletiva e das classes populares;

Utilização de fontes diversas: cartas, relatos orais, jornais, imagens, objetos;

Interesse por temas como alimentação, religiosidade, mentalidades, afetividade, gênero, infância etc.;

Visão do tempo histórico em diferentes durações (tempo curto dos eventos, médio das estruturas, longo das mentalidades);

A História passa a dialogar com outras ciências, como a Antropologia, Sociologia, Psicologia e Linguística.

A compreensão das diferenças entre a Antiga e a Nova História é essencial para perceber como a historiografia evoluiu ao longo do tempo. Enquanto a História tradicional nos ajuda a entender os grandes marcos e transformações políticas, a Nova História permite um olhar mais abrangente, humano e crítico sobre o passado, valorizando vozes antes silenciadas e aspectos menos visíveis da experiência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da História Antiga é essencial para o desenvolvimento de uma consciência histórica e crítica. Ao explorar esse período, os alunos ampliam suas capacidades de análise, interpretação e valorização da diversidade cultural. Compreender os acertos e erros das civilizações antigas permite refletir sobre os desafios atuais e construir caminhos mais conscientes para o futuro.

Valorizar a História Antiga, portanto, é promover uma educação mais completa, cidadã e transformadora. O estudo da História, tanto em suas abordagens tradicionais quanto nas perspectivas contemporâneas, é fundamental para a formação de uma consciência histórica e crítica. A História Antiga, que compreende o período desde o surgimento da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente, oferece bases importantes para entender as origens das sociedades, as instituições políticas, culturais e sociais que influenciam o mundo atual.

REFERÊNCIAS

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. História Antiga. São Paulo: Contexto, 2001.

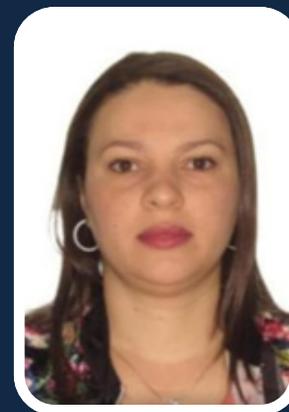
ARRUDA, José Jobson de Andrade; PILETTI, Nelson. Toda a História. São Paulo: Ática, 2009.

MATTOSO, Cláudia. História: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2010.

BOBBIO, Norberto. A teoria das formas de governo na Antiguidade. Brasília: UNB, 1992.



O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVOREÇAM O CONTATO SIGNIFICATIVO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA PRIMEIRA INFÂNCIA



RENATA SILVA PERUCCHI - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Caetano (2010); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Caetano (2011); Especialista em Artes/Educação Artística pelo Instituto de Educação e Especialização de São Paulo (2023); Professora de Educação Infantil - no CEI Helena Tracy Junqueira.

RESUMO

O presente artigo discute estratégias para a inserção da Língua Portuguesa na Educação Infantil, considerando sua importância no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças. O objetivo geral foi analisar práticas pedagógicas que favoreçam o contato significativo com a linguagem oral e escrita na primeira infância. Os objetivos específicos incluíram: identificar atividades que promovam a aquisição da linguagem; compreender o papel do educador no estímulo à oralidade e à leitura; e avaliar os impactos dessas práticas no processo de aprendizagem inicial. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, por meio de revisão bibliográfica. Os resultados apontaram que atividades lúdicas, como contação de histórias, rodas de conversa, dramatizações e uso de jogos verbais, são eficazes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Além disso, observou-se que a formação docente e o planejamento pedagógico adequado são determinantes para o sucesso dessas estratégias. Conclui-se que a inserção da Língua Portuguesa na Educação Infantil deve ocorrer de forma contextualizada, interativa e afetiva, promovendo um ambiente rico em linguagem e estimulando a curiosidade e a expressão das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Língua Portuguesa; Desenvolvimento da Linguagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere à aquisição da linguagem oral e escrita. Nessa fase, as experiências vividas pelos pequenos têm influência direta na construção de suas habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

Nesse sentido, a inserção da Língua Portuguesa nas práticas pedagógicas da Educação Infantil deve ocorrer de maneira intencional, planejada e sensível às especificidades do universo infantil. A linguagem é o principal meio pelo qual a criança interage com o mundo, compreende realidades, expressa sentimentos e constrói conhecimento.

A presença significativa da linguagem na rotina escolar contribui para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da oralidade, o contato inicial com a leitura e a escrita, além de fortalecer vínculos afetivos e sociais. Por isso, a abordagem da Língua Portuguesa na Educação Infantil deve ir além do ensino formal da gramática, incorporando estratégias lúdicas e interativas que respeitem o ritmo e os interesses das crianças. Contação de histórias, rodas de conversa, brincadeiras com sons e palavras, entre outras atividades, são fundamentais para garantir que a linguagem esteja integrada de forma prazerosa ao cotidiano educacional.

Entretanto, um dos principais desafios enfrentados pelos educadores é justamente como inserir a Língua Portuguesa de forma significativa sem recorrer a práticas mecanizadas e descontextualizadas. Muitas vezes, por falta de formação específica ou de recursos pedagógicos, os profissionais acabam limitando o ensino da linguagem a atividades repetitivas ou desconectadas do universo infantil. Outro obstáculo é o equilíbrio entre o brincar — reconhecido como essência da Educação Infantil — e a intencionalidade pedagógica necessária para o desenvolvimento linguístico.

Justifica-se este estudo pela necessidade de compreender e ampliar as possibilidades de atuação do educador na promoção



da linguagem na infância, contribuindo para práticas mais eficazes e alinhadas às diretrizes curriculares da Educação Infantil. Ao investigar estratégias que favoreçam a aquisição da linguagem oral e o contato inicial com a escrita, pretende-se fortalecer a base educacional das crianças, promovendo um ensino mais humanizado, inclusivo e significativo desde os primeiros anos escolares.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica.

O objetivo geral deste estudo foi analisar práticas pedagógicas que favoreçam o contato significativo com a linguagem oral e escrita na primeira infância. Os objetivos específicos foram: identificar atividades que promovam a aquisição da linguagem; compreender o papel do educador no estímulo à oralidade e à leitura; e avaliar os impactos dessas práticas no processo de aprendizagem inicial.

ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O CONTATO SIGNIFICATIVO COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, especialmente no que se refere à linguagem oral e escrita. Durante essa fase, as crianças constroem as bases para a comunicação eficaz, a compreensão leitora e a expressão escrita.

Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas sejam cuidadosamente planejadas para proporcionar experiências significativas que estimulem essas habilidades. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), é fundamental que os educadores planejem atividades que contemplem a linguagem oral e escrita, pois elas contribuem para o desenvolvimento da criança, ampliando suas possibilidades de comunicação, expressão e escrita (BRASIL, 1998).

Uma abordagem eficaz para promover o contato significativo com a linguagem é por meio de atividades lúdicas que integrem oralidade e escrita. Atividades como contação de histórias, rodas de conversa, dramatizações e jogos de palavras são estratégias que estimulam a expressão verbal, a criatividade e proporcionam um ambiente envolvente para as crianças.

Essas práticas não apenas desenvolvem a linguagem oral, mas também introduzem as crianças ao mundo da escrita de maneira natural e contextualizada. Segundo Ferreira (2001), para que a criança se aproprie dos sistemas de representação do desenho e da escrita, é necessário apresentar todo tipo de material escrito possível na sala de aula, criando um ambiente rico em estímulos linguísticos.

Além disso, o uso de recursos como fantoches, músicas e rimas pode enriquecer as experiências linguísticas das crianças. Essas ferramentas proporcionam oportunidades para a exploração fonológica, o desenvolvimento do vocabulário e a compreensão de estruturas narrativas.

A música, por exemplo, auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica e na memória auditiva das crianças, em que os fantoches permitem a expressão de emoções e a construção de narrativas de forma lúdica e interativa (SILVA, 2019).

É importante ressaltar que o papel do educador é fundamental nesse processo. O educador deve atuar como mediador, criando um ambiente que favoreça a interação verbal e a exploração da escrita. A escuta ativa, o incentivo à expressão individual e a valorização das produções das crianças são atitudes que fortalecem o vínculo com a linguagem e promovem o aprendizado significativo.

Além disso, a formação continuada dos educadores é essencial para que possam utilizar estratégias pedagógicas atualizadas e eficazes no desenvolvimento da linguagem das crianças.

A avaliação das práticas pedagógicas também desempenha um papel crucial. Observar e registrar as interações linguísticas das crianças permite ao educador ajustar suas estratégias e oferecer suporte individualizado conforme as necessidades de cada criança. A avaliação deve ser processual, considerando o progresso contínuo das habilidades linguísticas e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança.

A utilização de práticas pedagógicas que integrem a literatura infantil e a argumentação tem se mostrado eficaz no desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil.

Nascimento, Lima e Chiaro (2023) destacam que a combinação da contação de histórias com atividades que estimulem a argumentação permite às crianças expressar opiniões, ouvir diferentes pontos de vista e construir narrativas próprias, favorecendo a ampliação do vocabulário e a compreensão de estruturas linguísticas. Essas práticas não apenas enriquecem o repertório linguístico, mas também promovem habilidades cognitivas e sociais essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

A formação contínua dos educadores é outro aspecto crucial para a implementação de práticas pedagógicas eficazes. Segundo Lima e Sousa (2023), os professores desempenham um papel fundamental na construção da linguagem oral e escrita, devendo atuar como mediadores que criam ambientes ricos em estímulos linguísticos. A formação docente deve contemplar estratégias que integrem a oralidade e a escrita de maneira lúdica e significativa, respeitando o ritmo e os interesses das crianças. Essa abordagem contribui para a construção de uma base sólida para o letramento desde os primeiros anos de escolarização.

É importante ressaltar que a interação social desempenha um papel central no desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Vygotsky (1999) enfatiza que o aprendizado ocorre por meio da interação com o outro, sendo a linguagem um instrumento essencial nesse processo.

No contexto da Educação Infantil, as interações entre crianças e educadores, bem como entre as próprias crianças, são fundamentais para a construção do conhecimento linguístico. Atividades que incentivem a troca verbal, a escuta ativa e a colaboração contribuem para a ampliação das competências linguísticas e para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Por fim, é necessário que as práticas pedagógicas sejam planejadas de forma intencional, considerando as especificidades de cada grupo de crianças e os contextos nos quais estão inseridas. Rojo (2009) resalta que a Educação Infantil deve ser entendida como um espaço de letramento, em que as práticas de leitura e escrita são inseridas de maneira contextualizada e significativa. O planejamento pedagógico deve contemplar atividades que envolvam as crianças de forma ativa, estimulando a curiosidade, a criatividade e o prazer pela linguagem, promovendo, assim, um desenvolvimento linguístico integral e significativo.

Ou seja, a linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil, sendo na Educa-



ção Infantil que ocorrem os primeiros contatos sistematizados das crianças com a cultura letrada. As práticas pedagógicas que favorecem esse contato devem respeitar o ritmo, os interesses e as experiências prévias das crianças, proporcionando um ambiente alfabetizador no qual a linguagem seja vivenciada de maneira lúdica, significativa e contextualizada (LIMA e SOUSA, 2023).

Atividades como contação de histórias, rodas de conversa, dramatizações, leitura de imagens e jogos com sons e palavras são exemplos de estratégias que despertam o interesse das crianças pela linguagem e promovem seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

A análise dessas práticas mostra que sua efetividade depende, em grande parte, da intencionalidade do educador e da qualidade das interações promovidas em sala. Vygotsky (2000) já defendia que a linguagem se desenvolve na interação social e que, por meio dela, a criança amplia suas possibilidades de pensamento.

Assim, o educador que estimula a escuta, valoriza as falas infantis, amplia os repertórios e propõe desafios linguísticos adequados à faixa etária está contribuindo significativamente para o processo de letramento. Além disso, práticas que envolvem o uso de textos diversos, como poesias, parlendas, listas e receitas, ajudam a criança a compreender a função social da escrita.

Outro aspecto importante revelado pela análise é o papel da literatura infantil como mediadora no processo de apropriação da linguagem. A leitura frequente de livros ilustrados, com mediação do adulto, favorece não apenas o enriquecimento do vocabulário, mas também o desenvolvimento da imaginação, da empatia e da compreensão de estruturas narrativas.

Segundo Abramovich (1997, s/p.), “quem conta um conto aumenta um ponto” – ou seja, ao recontar histórias, as crianças exercitam a oralidade, a memória e a criatividade, apropriando-se de forma ativa dos elementos da linguagem. Dessa forma, práticas pedagógicas bem planejadas e sensíveis ao universo infantil tornam-se poderosas ferramentas de inclusão, expressão e formação de sujeitos críticos e autônomos.

Em suma, a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam o contato significativo com a linguagem oral e escrita na primeira infância requer planejamento, criatividade e sensibilidade por parte dos educadores. Ao integrar atividades lúdicas, recursos diversos e uma abordagem centrada na criança, é possível criar um ambiente rico em estímulos linguísticos que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A promoção da aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Atividades lúdicas e interativas desempenham um papel fundamental nesse processo, proporcionando experiências significativas que estimulam a expressão verbal, a compreensão auditiva e a construção do pensamento.

Segundo Barbosa e Oliveira (2016), práticas como rodas de conversa, contação de histórias e brincadeiras com rimas e jogos de palavras são eficazes para enriquecer o repertório linguístico das crianças. Essas atividades não apenas ampliam o vocabulário, mas também fortalecem a capacidade de expressão e a compreensão da língua.

A literatura infantil, quando integrada ao cotidiano escolar, oferece oportunidades valiosas para o desenvolvimento da linguagem. A leitura compartilhada, por exemplo, permite que o educador explore diferentes aspectos da narrativa, incentivando a participação ativa das crianças e promovendo a reflexão sobre o conteúdo.

Figueiredo e Silva (2020) destacam que a leitura em voz alta, acompanhada de discussões e questionamentos, contribui para a ampliação do vocabulário e para o desenvolvimento da compreensão leitora. Além disso, atividades como dramatizações e recontos de histórias incentivam a expressão criativa e a organização do pensamento, habilidades fundamentais para a construção da escrita.

O papel do educador é crucial no estímulo à oralidade e à leitura. A formação continuada dos professores é essencial para que possam utilizar estratégias pedagógicas atualizadas e eficazes. Kuhlmann Jr. (1998) enfatiza que a formação docente deve contemplar práticas que integrem a oralidade e a escrita de maneira lúdica e significativa, respeitando o ritmo e os interesses das crianças.

Além disso, o educador deve atuar como mediador, criando um ambiente que favoreça a interação verbal e a exploração da escrita. A escuta ativa, o incentivo à expressão individual e a valorização das produções das crianças são atitudes que fortalecem o vínculo com a linguagem e promovem o aprendizado significativo.

A avaliação das práticas pedagógicas é fundamental para compreender os impactos dessas atividades no processo de aprendizagem. A utilização de instrumentos como a Escala de Avaliação do Ensino de Linguagem Oral em Contexto Escolar (EVA-LOE) permite analisar a estimulação da linguagem oral e identificar áreas que necessitam de aprimoramento.

Grácia et al. (2020) destacam que a avaliação contínua possibilita ajustes nas estratégias pedagógicas, garantindo que as necessidades das crianças sejam atendidas de forma eficaz. Além disso, a observação das interações linguísticas em sala de aula oferece insights valiosos sobre o desenvolvimento da linguagem e a eficácia das práticas implementadas.

Assim, a introdução da língua portuguesa na Educação Infantil é um processo fundamental para o desenvolvimento da comunicação e do pensamento das crianças. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita desde os primeiros anos de escolarização.

Nesse contexto, é essencial que os educadores adotem estratégias que estimulem a expressão verbal, a compreensão auditiva e a construção do pensamento crítico.

Uma das abordagens eficazes é o uso de atividades lúdicas que envolvam as crianças de maneira prazerosa e significativa. De acordo com Sousa e Baião (2022), o brincar com a língua portuguesa, por meio de jogos, músicas e histórias, favorece a aprendizagem de forma natural e contextualizada. Essas atividades não apenas ampliam o vocabulário, mas também fortalecem a capacidade de expressão e a compreensão da língua.

Além disso, a literatura infantil desempenha um papel crucial na introdução da língua portuguesa. A leitura compartilhada de livros infantis permite que as crianças se familiarizem com diferentes estruturas linguísticas e desenvolvam o gosto pela leitura. Segundo José (2007), a literatura infantil, quando introduzida na vida da criança e tornada um hábito, a leva ao caminho da



imaginação e das emoções, de forma prazerosa e significativa.

O papel do educador é fundamental na introdução da língua portuguesa. A atuação do professor deve ser intencional e mediadora, criando um ambiente rico em estímulos linguísticos e afetivos.

De acordo com Tuleski, Chaves e Barroco (2012), práticas como falar sempre e tudo com as crianças, anunciar as ações que se realizarão e descrever fatos, objetos ou pessoas favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do vocabulário infantil.

A interação social também desempenha um papel central nesse processo. Vygotsky (2000) enfatiza que o aprendizado ocorre por meio da interação com o outro, sendo a linguagem um instrumento essencial nesse processo. No contexto da Educação Infantil, as interações entre crianças e educadores, bem como entre as próprias crianças, são fundamentais para a construção do conhecimento linguístico.

Além disso, a abordagem de gêneros textuais pode enriquecer a introdução da língua portuguesa. Atividades que envolvem a produção e interpretação de diferentes gêneros textuais, como parlendas, poesias e histórias, permitem que as crianças compreendam a diversidade da língua e desenvolvam habilidades de leitura e escrita.

Conforme destacado por França et al. (2019), o uso de gêneros textuais no ensino da língua portuguesa promove momentos de aprendizagem significativa e estreitamento de relações pessoais.

A avaliação das práticas pedagógicas também é essencial para compreender os impactos dessas atividades no processo de aprendizagem. A utilização de instrumentos como a Escala de Avaliação do Ensino de Linguagem Oral em Contexto Escolar (EVALOE) permite analisar a estimulação da linguagem oral e identificar áreas que necessitam de aprimoramento. Conforme destacado por Grácia et al. (2020), a avaliação contínua possibilita ajustes nas estratégias pedagógicas, garantindo que as necessidades das crianças sejam atendidas de forma eficaz.

Em suma, a introdução da língua portuguesa na Educação Infantil deve ser realizada de forma planejada e intencional, utilizando estratégias que envolvam as crianças e respeitem seu ritmo de aprendizagem. Ao integrar atividades lúdicas, literatura infantil, tecnologia e interação social, é possível criar um ambiente rico em estímulos linguísticos que favoreçam o desenvolvimento da linguagem e preparem as crianças para os desafios da aprendizagem e da convivência social.

A integração de atividades lúdicas, a valorização da literatura infantil e a formação contínua dos educadores são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. Ao proporcionar um ambiente rico em estímulos linguísticos e afetivos, é possível promover o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios da aprendizagem e da convivência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução da Língua Portuguesa na Educação Infantil é um processo que exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade ao universo infantil e domínio de práticas que valorizem a linguagem como instrumento de expressão, interação e construção de conhecimento. Ao longo deste artigo, foi possível analisar de maneira aprofundada as estratégias e práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na primeira infância, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral das crianças.

As atividades lúdicas, a contação de histórias, os jogos verbais, o uso de gêneros textuais diversos e a exploração da literatura infantil revelaram-se ferramentas valiosas para despertar o interesse pela linguagem desde os primeiros anos.

A pesquisa também evidenciou que o papel do educador vai muito além da mediação de conteúdos: ele é um incentivador da escuta, da fala, da leitura e da escrita, devendo promover ambientes acolhedores, ricos em interações significativas e em práticas de linguagem contextualizadas.

Verificou-se ainda que a formação continuada dos professores é indispensável para que consigam planejar e executar propostas pedagógicas eficazes, fundamentadas nas diretrizes da BNCC e nas contribuições de autores como Vygotsky, Ferreiro, Rojo, entre outros. A avaliação constante dessas práticas permite aos educadores observar os avanços das crianças e adaptar as estratégias conforme as necessidades individuais e coletivas.

Portanto, conclui-se que a linguagem, ao ser inserida de forma intencional, lúdica e significativa no cotidiano da Educação Infantil, contribui para o fortalecimento do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Investir em práticas que favoreçam a oralidade e o letramento inicial é garantir que as crianças tenham, desde cedo, acesso ao universo da linguagem, ampliando suas possibilidades de compreensão do mundo e de atuação como sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Contos e histórias: a infância e o lúdico na construção do saber. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Sheila de Souza; OLIVEIRA, Maria do Carmo. A oralidade na literatura infantil: o papel da linguagem verbal na formação de leitores. *Revista de Estudos Literários*, v. 15, n. 2, p. 45-58, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2025.

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

FERREIRO, Emilia. *Passagens da escrita: do alfabeto à escrita*. São Paulo: Ática, 2001.

FIGUEIREDO, Renata Alves de; SILVA, Edna Lúcia da. A importância da educação infantil no desenvolvimento integral da criança. In: *Anais do VIII Encontro Científico de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil - ECEAD/UAB*, 2020. p. 16-22.



FRANÇA, Denise Maria; PINHEIRO, Paloma; MORAIS, Marilza de; TORRES, Luana; DEMBISKI, Fabiane. Estratégias lúdicas no ensino da língua portuguesa no ensino fundamental: uma atividade na residência pedagógica. 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/91328>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GRÁCIA, Maria Teresa et al. Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada. *CoDAS*, v. 32, n. 1, p. e20192018294, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/mT3QsDc4qwR-FYP58gvpgLHC/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

JOSÉ, Maria. A literatura infantil e a formação do leitor. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Aldenora Barbosa; SOUSA, Juliana Cardoso de. O papel do professor na construção da linguagem oral e escrita na Educação Infantil. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37943>. Acesso em: 21 abr. 2025.

NASCIMENTO, Sheila de Souza; LIMA, João Victor; CHIARO, Érica. Leitura, oralidade e argumentação na Educação Infantil: práticas que formam sujeitos críticos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 43, n. 119, p. 137-152, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-3262202311910>.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Rosângela. Brincar com palavras: o uso da ludicidade no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. *Revista Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 123-137, 2019.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Rafael Rossi de; BAIÃO, Jonê Carla. Brincar e aprender com a língua portuguesa: considerações sobre ludicidade e aprendizagem da linguagem. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://educacao publica . c e c i e r j . e d u . b r / a r t i g o s / 2 2 / 1 1 / b r i n c a r - e - a p r e n d e r - c o m - a - l i n g u a - p o r t u g u e s a - c o n s i d e r a c o e s - s o b r e - l u d i c i d a d e - e - a p r e n d i z a g e m - d a - l i n g u a g e m>. Acesso em: 21 abr. 2025.

TULESKI, Tânia Regina; CHAVES, Maria Lúcia; BARROCO, Maria José. Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. 2012. Disponível em: <https://revistas.uosario.edu.co/xml/799/79947707003/index.html>. Acesso em: 21 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



EXPLORANDO O PASSADO HISTÓRICO JOGOS DE MATEMÁTICA



RITA DE CASSIA SANTOS - Professora de geografia desde 2014, já atuou nas redes estadual e privada e permanece na rede municipal de São Paulo desde 2017.

RESUMO

Este projeto propõe uma reflexão sobre a aprendizagem de matemática no 3º ano da Escola Municipal Senador Teotônio Vilela, localizada na zona norte de São Paulo, por dois meses de março a maio de 2025; O objetivo principal é explorar a história da matemática, destacando momentos significativos, como a contagem por meio de pedrinhas e a troca de produtos — como feijão e milho —, ilustrando práticas de transações econômicas. A ideia central é aproximar o conteúdo matemático da realidade dos alunos, utilizando a história e o conceito de troca de mercadorias como base para a compreensão de operações matemáticas, como a adição, e para favorecer a construção do conhecimento por parte dos estudantes.

Além disso, o trabalho investiga o uso de materiais lúdicos e jogos como ferramentas para estimular o raciocínio lógico-matemático nas séries iniciais. A metodologia está fundamentada na história da matemática e em teorias que defendem o jogo como uma estratégia pedagógica eficaz para a assimilação dos conteúdos matemáticos. Também se analisa como a concepção e a construção de jogos podem ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a participação ativa dos alunos. Os resultados esperados apontam que o uso de jogos e materiais didáticos inovadores contribuirá significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem matemática. O ambiente de ensino proposto busca despertar a curiosidade, promover a ludicidade e incentivar o desejo de aprender, proporcionando uma experiência satisfatória e significativa, que estimule a aquisição de conhecimentos de forma prazerosa.

Palavras-Chave: História Da Matemática; Jogos; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca caminhos, por meio dos jogos e da história da matemática, que possibilitem a aprendizagem concreta dos alunos que apresentam dificuldades em alcançar os resultados corretos. No decorrer do nosso estágio, percebemos que os alunos do terceiro ano têm dificuldades para assimilar os conteúdos de matemática. No entanto, observamos que eles demonstram maior facilidade quando as aulas envolvem contação de histórias e o uso de materiais concretos.

Para dar início às atividades, propomos uma viagem pela história da matemática como ponto de partida para práticas pedagógicas fundamentadas em jogos. Essa abordagem busca integrar a matemática de forma interdisciplinar com a língua materna, a história e conteúdos transversais, como ética, diversidade cultural e meio ambiente. Os educadores já reconhecem os benefícios do uso de jogos na educação, e essa estratégia tem ganhado cada vez mais espaço nas escolas como forma de introduzir o lúdico na sala de aula. Nosso objetivo é tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, resgatando a história da matemática desde o momento em que o ser humano percebeu a necessidade de utilizar números. Além disso, buscamos explorar novas estratégias de aprendizagem que tornem o processo educativo mais fascinante e significativo para os alunos. Com essa abordagem, pretendemos potencializar atividades práticas, relacionando-as à história da matemática para que os alunos compreendam e transformem o mundo ao seu redor. Dessa forma, eles poderão estabelecer relações qualitativas e quantitativas, comunicar-se matematicamente e desenvolver autoconfiança em seu aprendizado.

No entanto, muitas vezes os jogos são vistos apenas como passatempos, sem o devido reconhecimento de seu potencial para estimular o pensamento crítico, a criatividade e o raciocínio lógico. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos está na aprendizagem das quatro operações básicas da matemática.



DESENVOLVIMENTO

Ao longo de nossos estágios, percebemos o encanto que as histórias exercem sobre os alunos do Ensino Fundamental I, especialmente no 3º ano. A cada narrativa, os estudantes demonstram curiosidade, tentam prever os acontecimentos e desejam criar finais alternativos para as histórias. Na EMEF Senador Teotônio Vilela, essa expectativa e envolvimento com as narrativas são bastante evidentes. Diante disso, em diálogo com a coordenação, concluímos que a história da matemática pode ser uma ferramenta poderosa para despertar o interesse dos alunos por operações matemáticas, como a adição e a divisão. A abordagem será realizada por meio de conversas, filmes e leituras sobre a evolução da matemática, incentivando a criatividade, o pensamento crítico e a compreensão do papel da matemática no cotidiano.

Além disso, utilizaremos jogos e materiais concretos como estratégias para estimular a busca pelo conhecimento matemático e facilitar a aprendizagem dos conteúdos. Para isso, seguiremos o seguinte cronograma:

1. Exibição de filmes educativos:

Donald no País da Matemática o História dos Números (disponível em: <https://youtu.be/re3Rz1AvK5g>)

2. Atividades práticas:

Levar os alunos ao laboratório de informática para explorar jogos matemáticos, explicando seu funcionamento;

Construção de um jogo baseado na troca por meio de pedrinhas, inspirado na história da matemática.

3. Jogos e desafios matemáticos:

Introduzir situações-problema de forma gradual, iniciando com desafios simples e aumentando a complexidade ao longo do tempo. Essa abordagem fortalece a autoestima e a autoconfiança dos alunos.

4. Pesquisa com os alunos:

Investigar como gostariam de aprender matemática;

Descobrir se já jogaram ou conhecem o xadrez e o mancal; o Construir um jogo antigo, utilizando imagens e referências históricas.

As situações de jogo são consideradas parte essencial das atividades pedagógicas, pois estimulam o desenvolvimento cognitivo e promovem uma aprendizagem significativa. Com essa abordagem, esperamos tornar o ensino da matemática mais envolvente, lúdico e eficaz.

Duração do Projeto

3 meses ou até que todas as etapas foram concluídas com êxito.

Público-alvo Alunos do 3º ano do ensino fundamental I

Objetivo Geral

O objetivo deste trabalho é utilizar materiais concretos e atividades práticas como proposta pedagógica para facilitar e estimular a compreensão de diferentes conceitos matemáticos, com os alunos do terceiro ano que apresentam falta de compreensão quando se fala em interpretação das matemáticas para isso, propomos:

- Despertar o gosto e o interesse pela matemática por meio da história;
- Exercitar e fixar as quatro operações básicas da matemática;
- Contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático;
- Explorar conceitos matemáticos, tanto na teoria quanto na prática, por meio da utilização de jogos;
- Descobrir o jogo como ferramenta de entretenimento e aprendizagem;
- Compreender a importância das regras e sua aplicação nos jogos;
- Estimular o cálculo mental com a utilização de dois números;
- Resolver situações-problema utilizando diferentes estratégias e registros.

OBJETIVOS

Utilizar contação de história, materiais concretos e atividades práticas como proposta pedagógica para facilitar e estimular a compreensão de diferentes conceitos matemáticos entre os alunos do terceiro ano, especialmente aqueles que apresentam dificuldades de compreensão em relação à interpretação dos conteúdos matemáticos. Desenvolver atividades práticas que envolvam o uso de objetos concretos, como blocos, pedrinhas e materiais manipuláveis, para que os alunos possam visualizar e entender melhor os conceitos de soma, subtração, multiplicação e divisão.

- Utilizar jogos matemáticos como uma ferramenta lúdica para que os alunos possam aplicar os conceitos de forma interativa, estimulando o pensamento lógico e a resolução de problemas.
- Propor desafios e situações-problema que envolvam o cotidiano dos alunos, criando um ambiente mais significativo e contextualizado para o aprendizado da matemática.
- Integrar atividades interdisciplinares que relacionem a matemática com outras áreas do conhecimento, como história, arte e ciências, para tornar o aprendizado mais amplo e dinâmico.

JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Durante o estágio, observamos que os alunos do terceiro ano apresentam dificuldades significativas na assimilação dos conteúdos de matemática, especialmente no que diz respeito à interpretação e aplicação dos conceitos. No entanto, identificamos que eles demonstram maior interesse e facilidade de aprendizado quando as aulas envolvem contação de histórias e o uso de materiais concretos. Essas abordagens tornam o conteúdo mais acessível e significativo para os alunos, promovendo uma aprendizagem mais ativa e envolvente. Ao dialogar com a equipe pedagógica e o coordenador, percebemos que os alunos têm uma afinidade especial por histórias, o que facilita a compreensão de conceitos abstratos. A partir disso, decidimos explorar o potencial da história da matemática, abordando o surgimento da matemática e a evolução dos jogos matemáticos, como ferramentas pedagógicas. Acreditamos que essa abordagem inovadora pode contribuir para a aprendizagem dos alunos, tornando o ensino mais dinâmico e integrando a matemática ao cotidiano dos estudantes, de forma divertida e interativa.

Fundamentação Teórica

A matemática, ao longo da história, tem sido fundamental para o desenvolvimento do pensamento humano e da ciência. Grandes estudiosos contribuíram para a construção dos conceitos matemáticos que utilizamos até hoje, sendo essencial compreender suas ideias e aplicações no ensino.

Tales de Mileto (c. 625 a.C. – c. 546 a.C.)

Considerado por muitos o “Pai da Ciência”, Tales foi um comerciante e filósofo pré-socrático que fez importantes contribuições para a geometria. Ele apresentou teorias sobre semelhança de triângulos e a relação entre seus ângulos, além de ter formula-



do o famoso Teorema de Tales. Seu pensamento lógico influenciou diretamente o desenvolvimento da matemática como disciplina estruturada.

Pitágoras de Samos (c. 582 a.C. – c. 497 a.C.)

Conhecido como o “Pai da Matemática”, Pitágoras foi um estudioso grego que, junto com seus seguidores, fundou a Escola Pitagórica. Ele desenvolveu conceitos fundamentais, como os números perfeitos e o Teorema de Pitágoras, que estabelece a relação entre os lados de um triângulo retângulo. Além de sua contribuição à matemática, Pitágoras também é considerado o “Pai da Música”, pois utilizou princípios matemáticos para definir sons e ritmos musicais.

Antônio Miguel

Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor assistente na mesma instituição, Antônio Miguel possui vasta experiência na área da educação, com ênfase no ensino de matemática e nos movimentos modernizadores dessa disciplina. Ele discute diversos temas que interessam aos educadores matemáticos, abordando a História da Matemática, a História da Educação Matemática e a forma como essas áreas podem se relacionar no ensino. Suas pesquisas demonstram a importância de integrar a história da matemática ao processo de aprendizagem, tornando o ensino mais contextualizado e significativo para os alunos.

Metodologia

No início da atividade, foram apresentadas situações que ilustram como, no passado, os agricultores realizavam trocas e vendas de seus produtos. Esse contexto histórico foi comparado ao uso cotidiano dos números na atualidade, como ao realizar compras, calcular troco ou seguir uma receita culinária.

Essas contextualizações permitem que os alunos percebam a relevância dos números e das quantidades matemáticas em seu cotidiano, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade. Ao aproximar os conceitos matemáticos de vivências concretas, favorece-se a construção do conhecimento de forma mais eficaz e envolvente.

3. No início da atividade, realizamos a contação de um breve histórico sobre a origem da matemática. Sabe-se que a matemática, como a conhecemos atualmente, teve seus primeiros registros no Antigo Egito e no Império Babilônico, por volta de 3500 a.C. No entanto, desde a pré-história, os seres humanos já utilizavam conceitos básicos de contagem e medição.

Para introduzir esse contexto, apresentamos uma tabela com os diferentes sistemas numéricos ao longo da história, permitindo que os alunos tivessem um primeiro contato visual com essas representações. Também foram mostrados exemplos de números romanos, com explicações sobre seu uso e significado.

Após essa introdução, exibimos o filme História dos Números, no qual os personagens explicam, de maneira lúdica e didática, como surgiu a matemática e o sistema numérico. De modo geral, os alunos demonstraram interesse e compreensão, pois já haviam sido previamente contextualizados por meio da conversa inicial. Foi possível observar que conseguiram associar as informações discutidas ao conteúdo apresentado no filme.

Em uma aula posterior, levamos os alunos ao laboratório de informática para realizar uma pesquisa de imagens sobre como era feita a matemática aplicada às somas e às vendas no passado. Essa atividade possibilitou uma reflexão crítica sobre a importância dos números em diferentes contextos históricos e culturais, contribuindo para a ampliação do repertório dos estudantes.

Exibição do filme “Donald no País da Matemática”

Antes de iniciar as atividades com jogos, exibimos o filme Donald no País da Matemática, o qual despertou grande interesse nos alunos. Esse curta-metragem da Walt Disney apresenta, de forma lúdica e envolvente, a relação da matemática com a cultura, a arte e o cotidiano, além de destacar as contribuições dos gregos para essa ciência. Durante o filme, são mencionados nomes importantes, como Pitágoras, Arquimedes, Diofanto, Euclides e Platão, e princípios matemáticos básicos são explicados por meio de animações que facilitaram a compreensão dos estudantes.

Feirinha de Trocas de Alimentos

Com o intuito de reforçar a noção de valor e quantidade, organizamos uma “feirinha de trocas”. Os alunos foram convidados a trazer alimentos típicos de feira, como batata, mandioca, milho e morango. Para garantir a participação de todos, mesmo daqueles que não puderam contribuir com alimentos, levamos itens extras, assegurando a inclusão de toda a turma.

Durante a atividade, cada aluno deveria “comprar” produtos por meio da troca, simulando uma economia baseada no escambo. Ao final da experiência, os alunos perceberam que, dependendo das negociações realizadas, alguns saíram em vantagem, enquanto outros obtiveram menos do que esperavam. Essa constatação gerou reflexões importantes sobre o valor das trocas, a necessidade de planejamento e o papel dos cálculos em transações econômicas.

Jogo “Troca de Milho e Pedrinhas”

Para encerrar a sequência de atividades, propusemos um jogo baseado na lógica da troca e da contagem, relacionando-o aos conceitos de matemática e economia. Em sala de aula, organizamos o espaço para a realização do jogo e explicamos previamente as regras e os objetivos.

Cada aluno recebeu, simbolicamente, 30 sacos de milho e tinha como objetivo vendê-los. A cada saco vendido, o aluno removia uma pedrinha de seu montante inicial, representando a transação. Ao final, os estudantes foram convidados a calcular quantos sacos ainda possuíam e quantos haviam sido vendidos.

Essa atividade permitiu que os alunos praticassem a subtração de forma concreta e lúdica, consolidando a compreensão das operações básicas e demonstrando a importância da matemática em situações reais do cotidiano.

RECURSOS DIDÁTICO:

Para a confecção dos jogos e realização das atividades propostas, os alunos utilizarão os seguintes materiais: cartolina, papel sulfite, pedrinhas diversas, EVA, pincel atômico, carteiros, alfinetes, lápis de cor, cola, tinta guache, data show e computador. Esses recursos serão fundamentais para tornar as aulas mais dinâmicas, criativas e significativas, possibilitando o desenvolvimento de atividades práticas que estimulem o aprendizado de forma lúdica e concreta.

2.5 Resultados Preliminares: Solução Inicial

Para iniciar um trabalho sistemático com jogos, foi necessário selecionar e orientar os alunos de forma que superassem a fase da simples tentativa e erro ou da participação apenas por diversão.

Dessa maneira, todo o percurso pedagógico – desde a contação da história dos números até a confecção do jogo – foi fundamental para garantir um aprendizado significativo e aprofundado. A escolha da metodologia permitiu explorar o potencial dos jogos no desenvolvimento de diversas competências e habilidades matemáticas, como cálculo mental, raciocínio lógico e



resolução de problemas. Por meio de desafios práticos, como: "Tenho duas caixas de morango e quero trocar por um saco de milho. Como realizar essa troca de forma justa?", os alunos foram estimulados a pensar de maneira estratégica e a aplicar os conceitos matemáticos de forma concreta.

Ao final da atividade, os alunos conseguiram compreender a lógica envolvida nas trocas e perceberam que, muitas vezes, algumas pessoas saíam ganhando enquanto outras saíam perdendo. Essa reflexão foi crucial para entender a evolução dos sistemas de trocas e sua relação com os princípios matemáticos utilizados nas transações comerciais, além de demonstrar a importância da matemática no cotidiano e nas relações econômicas.

2.6 Aplicação das Disciplinas Estudadas no Projeto Integrador

Buscamos trazer o pensamento do aluno para a realidade, incentivando a reflexão sobre a soma e a certeza dos seus resultados. Para isso, utilizamos materiais concretos como forma de aguçar o raciocínio lógico-matemático dos alunos nas séries iniciais. Por meio das atividades propostas, integrando Matemática e português (interpretação de texto), queremos demonstrar que o uso dos jogos envolve diversas teorias pedagógicas, desde a estratégia metodológica para a compreensão de conteúdos matemáticos até a concepção e construção dos próprios jogos.

Acreditamos que os resultados obtidos contribuirão para a melhoria da aprendizagem dos alunos, facilitando a aquisição dos conhecimentos matemáticos. Ao final do trabalho, será possível mostrar a evolução do aprendizado dos alunos em um ambiente que promova a curiosidade, a ludicidade, a motivação e a satisfação.

PLANO DE AULA

Plano de Aula: A História da Matemática – Troca de Alimentos e Contagem com Pedrinhas

Ano: 3º ano

Duração: 50 minutos

Tema: História da Matemática – Contagem e Troca de Alimentos com Pedrinhas

- Objetivos:
- Compreender a origem da matemática a partir das necessidades práticas do ser humano.
 - Entender o conceito de contagem utilizando materiais concretos (pedrinhas).
 - Relacionar a matemática com a troca de alimentos em sociedades antigas.
 - Desenvolver o raciocínio lógico e a habilidade de contar.

Conteúdos:

- História da matemática: uso de objetos para contagem.
- Troca de alimentos como forma de comércio.
- Contagem com pedrinhas como método para registrar e controlar trocas.

Materiais:

- Pedrinhas ou bolinhas de gude (aproximadamente 10 por aluno).
- Figuras ou cartões com imagens de alimentos (feijão, milho etc.).
- Quadro branco e marcadores.

Desenvolvimento:

1. Introdução (10 minutos)

Apresentar aos alunos uma breve história sobre como as pessoas antigamente faziam trocas de alimentos, sem dinheiro.

Explicar que eles usavam pedrinhas para contar quantos alimentos tinham e para registrar as trocas.

Mostrar exemplos simples: "Meio saco de feijão trocado por 4 espigas de milho".

2. Atividade prática (25 minutos)

Dividir os alunos em grupos.

Entregar as pedrinhas e cartões de alimentos para cada grupo.

Propor que os alunos façam simulações de troca utilizando as pedrinhas para contar os alimentos que estão trocando.

Pedir que registrem com as pedrinhas quantos alimentos receberam e quantos entregaram. Circular pela Sala para orientar e auxiliar no uso das pedrinhas e no entendimento das trocas.

3. Discussão e reflexão (10 minutos)

Reunir os alunos e perguntar o que acharam da atividade.

Refletir sobre como a contagem ajudava as pessoas a fazer trocas justas.

Relacionar com a importância da matemática no dia a dia.

4. Conclusão (5 minutos)

Resumir o que aprenderam sobre a história da matemática e a contagem com pedrinhas. Reforçar que a matemática surgiu para ajudar as pessoas em suas necessidades diárias, como contar e trocar alimentos.

Avaliação:

Foi realizada a observação da participação dos alunos durante a atividade prática.

Avaliar a compreensão pela capacidade de realizar as trocas e contagens corretamente.

Realizamos perguntas orais para verificar o entendimento do conceito histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação foi contínua e individual, com o objetivo principal de diagnosticar possíveis dificuldades no aprendizado da matemática. Esse processo foi realizado por meio da observação e do acompanhamento sistemático dos alunos durante as atividades e os trabalhos desenvolvidos. As metodologias adotadas foram fundamentadas nas dificuldades específicas apresentadas pelos alunos do terceiro ano, buscando proporcionar um ensino mais acessível e significativo. Durante o desenvolvimento das atividades, foi possível perceber que todas as estratégias aplicadas se complementaram, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem e reforçando a importância da abordagem lúdica no desenvolvimento do raciocínio matemático.

Além disso, os professores enfrentam desafios diários, especialmente no que diz respeito à interpretação das matemáticas pois segundo os mesmo a dificuldade não é fazer a conta e sim com fazer. Porém, foi possível constatar que adaptar a forma de ensino é mais eficaz do que modificar o conteúdo. O uso de jogos e brincadeiras revelou-se uma estratégia eficaz para ensinar conceitos abstratos, tornando a matemática mais concreta e envolvente para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Verônica Rezende de. Jogando e Construindo a Matemática: A influência dos jogos e materiais pedagógicos na construção dos conceitos em matemática. São Paulo: Editora Unidas, 1993.



BORIN, Júlia. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo:IME-USP;1996.
BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Quantificação, Registros e Agrupamentos / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 88 p.
PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1973 PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS (PISA).Letramento matemático.



TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO



ROSANGELA BARBOSA - Graduada em Pedagogia, pela Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Campos Eliseos (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

Convivendo num âmbito escolar e tendo contato direto com a atuação dos professores, enquanto “conduziam” suas aulas no laboratório de informática, constatou-se que os docentes das escolas fundamentais apresentam dificuldades para conduzir sua prática educativa mediada por recursos contemporâneos, a exemplo das novas tecnologias. Foi despertado então, a seguinte questão: como se dá a prática educativa dos professores das escolas fundamentais com relação ao uso das novas tecnologias? Buscando responder tal questionamento discute-se, neste trabalho, a ação do professor frente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pontuando problemáticas e apontando contribuições, com o intuito de oferecer suportes para que o docente conduza sua práxis unindo o ensino aos novos recursos didáticos, sem reduzir as tecnologias a uma perspectiva instrumental. A Web fólio e a Web Quest, têm sido duas ferramentas que apontam muitas vantagens, até porque possibilitam ao educador em processo de formação que possa ter as oportunidades que a Internet dispõe como elemento agregador de valor ao seu processo de construção e reelaboração do conhecimento. Apesar dos desafios que elas compreendem, cabe ao educador uma disposição de pesquisador para utilizar estas ferramentas no seu processo de formação como também no seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chaves: Educação; Novas tecnologias; formação de Professor.

INTRODUÇÃO

Com a disseminação da informática, o computador chega também às escolas e passa a ser absorvido não só pela administração, mas também no processo ensino aprendizagem, revestido de uma modernidade que exerce grande fascínio sobre os educandos, pois vem acompanhado da explosão da multimídia, dos programas que misturam jogos e informações educativas, das enciclopédias virtuais e outras oportunidades que possibilitam uma forma diferente de acesso a informações e ao conhecimento.

Atualmente observa-se o ensino público bastante preocupado em obter novas possibilidades e levar até seus alunos esses novos recursos. Uma decorrência da obrigação do poder público de diminuir a diferença de oportunidades de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da escola particular. Vale, aqui, fazer um parêntese e refletir que simultaneamente ao fato da informática multiplicar imensamente a capacidade de transmissão de informações e conhecimentos, correu o risco de viver um dos aspectos mais dramáticos que esta nova era traz: a possibilidade de divisão entre os que têm e os que não têm acesso às informações.

A educação sempre foi marcada por processos históricos e culturais que conduziram e guiaram modelos de instrução nas famílias, nas comunidades, nas escolas e, atualmente, podemos pensar também em ambientes fora dela. Os padrões tradicionalmente conhecidos de ensino estão dando lugar a novas formas de construir conhecimentos. Tal alteração é característica significativa da inserção das novas tecnologias ao ensino. Porém, educação e novas tecnologias, caminhando juntas, deixam rastros como indicadores de infinitas questões.

A sociedade contemporânea vem apresentando diversas formas de conduzir o ensino sistematizado. As inovações tecnológicas exigem do profissional docente constante aperfeiçoamento, principalmente em termos da inserção dos recursos tecnológi-



cos aplicados ao ensino. Logo, entende-se que é necessário haver professores capacitados e qualificados para inserir na sua prática educativa recursos que auxiliem a aprendizagem do aluno.

Tendo-se contato direto com o universo dessas questões, ao trabalhar com educação e tecnologia e observar a postura de alguns professores, despertou-se uma pergunta: Como se dá a prática educativa dos professores das escolas fundamentais com relação à tecnologia da informação e comunicação? Neste sentido, levantar discussões acerca dessa temática, que envolve certamente o profissional docente, tem como mérito o fato de apontar caminhos e contribuições para os educadores, mas também para as instituições educativas.

Buscou-se desenvolver essa pesquisa, visando dar suporte para o entendimento de conceitos, problemáticas e contribuições das novas tecnologias inseridas na educação.

Esta pesquisa foi de natureza bibliográfica, foram utilizadas fontes diversas de informação, como livros, artigos publicados em periódicos, arquivos eletrônicos e sites da internet, com o objetivo de embasar o conhecimento acerca das competências envolvidas no processo de trabalho científico.

No início do século XX a Escola Nova - Tendência Liberal Renovada - demarca importantes contribuições nos sistemas educacionais e na mentalidade dos professores. Vários aspectos constituíram a renovação da educação; entre eles, o desenvolvimento da sociologia e da psicologia da educação. A principal proposta dessa tendência pedagógica era que a educação se renovasse para instigar a mudança social. O professor aos poucos foi deixando o centro do processo de ensino dando lugar a autoformação e a atividade espontânea do aluno, que começa a fazer parte e contribuir no processo de ensino, sendo autor da sua própria experiência. Fazia-se necessário aprender experimentando, ou seja, aprender a aprender.

PEDAGOGIA TECNICISTA

A Escola Nova, apesar das grandes contribuições para o ensino, começou a não responder às demandas referentes ao preparo dos profissionais. Surgiu então, na segunda metade do século XX, a Pedagogia Tecnicista, considerando o professor técnico, ou seja, especialista em ensinar e responsável pela eficiência do ensino, tendo como tarefa principal obter o comportamento adequado pelo controle da instrução.

Os princípios dessa tendência pedagógica eram a racionalidade, a eficiência e a produtividade. O homem era considerado produto do meio e a escola, responsável por produzir sujeitos competentes para o mercado de trabalho. Marcada pela técnica para atingir objetivos instrucionais, a Pedagogia Tecnicista exagera no uso do livro didático visando o aprender fazendo.

Os professores realizam os planejamentos e planos de aula para serem seguidos de forma mecânica. Eis então a ênfase do ensino pautado no livro didático que demarcou, de forma precisa, o recurso didático desse momento.

“[...] a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas.” Libâneo (1990, p. 28).

Se na pedagogia tradicional o aluno não tinha voz, e na Escola Nova o professor começa a dar espaço para a atuação deles no processo de ensino, no tecnicismo ambos passam o segundo plano, prevalecendo o sistema técnico de organização e condução da instrução. Para Luckesi (1994, p. 61), a escola atua assim:

[...] no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. [...] A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que impedem dos que a conhecem ou executam.

Ainda nesse período, tornou-se relevante o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais geradores da modernização do ensino. Nessa época, esses recursos apareceram para priorizar a crescente industrialização. Não se questionava a forma como eles eram usados e, muito menos, se os professores sabiam utilizá-los. Focava-se na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e se tais recursos ajudavam deveriam ser inseridos no ensino sem grandes questionamentos. No fim dos anos 70, a Tendência Progressista - Crítica social dos conteúdos - sinaliza de forma precisa à necessidade da democratização do ensino e do entendimento da relação entre a educação escolar e a sociedade. Isso se daria pela forma diferenciada de trabalhar os conteúdos do ensino.

O educador, ao propiciar a relação do educando com os conteúdos do ensino, deverá fazê-lo de forma dinâmica e, sempre que possível, relacionar a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando, sistematicamente, evidenciar a importância de uma sólida formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana. Desta forma, a atuação do educador deverá ser coerente, articulada e intencional, de forma a propiciar a crítica ao social, bem como uma educação escolar viva, na vida social concreta. (Fusari, 1988, p. 24).

Vivemos num período de pós-modernidade, entendido por Gadotti (2001), não apenas como um modismo, mas como um movimento de indagação sobre o futuro. Para pensar a complexidade das transformações, é necessária uma percepção da forma de conceber o tempo e o espaço. Uma vez que a cultura atual está carregada por uma nova linguagem, que não é mais só a leitura e da escrita, mas dos rádios, da televisão e dos computadores, faz-se necessária a discussão da inserção das novas tecnologias a educação.

Segundo Gadotti (2001, p.272), Pensar a educação hoje sem considerar os aspectos da tecnologia contemporânea colabora para que “o indivíduo do nosso tempo, viva isolado, num analfabetismo funcional e social”.

Convidar os professores a estarem atentos a essas tendências é proporcionar uma reflexão sobre o desenvolvimento do fazer didático-pedagógico, problematizando questões do cotidiano escolar, verificando suas carências e buscando meios de adequar a sua prática educativa ao modelo atual de educação. Tal, certamente, só será possível com a comparação constante entre os recursos disponíveis e a prática do ensino. Por isso, pensar a educação contemporânea inclui olhar para a tecnologia



disponível na sociedade e que pode de alguma forma, contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

O uso da tecnologia não se restringe apenas aos novos modelos de determinados equipamentos e produtos; ela altera comportamentos. A ampliação da tecnologia impõe-se à cultura existente, transformando não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. Bellonni (2001, P. 55) diz que, “A integração das inovações tecnológicas aos processos educacionais vai depender, então, da concepção de educação das novas gerações que fundamentam as ações e políticas do setor”.

Sendo assim, devem-se repensar os métodos, refletir sobre a prática educativa e entender como a educação hoje pode responder as demandas da sociedade sem estacionar-se nos modelos e práticas tradicionais. Segundo Gadotti (2000, p. 250) repensando e refletindo, chegamos à percepção de que:

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de oferecer informações “úteis” à competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral (Gadotti 2000, p. 250).

Apesar de a educação escolar ainda apresentar uma postura distante da discutida por Gadotti, faz-se necessário repensar o ensino considerando a sociedade informacional. Para Kensky, 1996: “A escola continuará a mesma ainda por algum tempo: seriada; disciplinar; com turmas razoavelmente grandes; professores e alunos interagindo em um mesmo ambiente físico – a sala de aula”, isso se não considerar-se a bússola à qual Gadotti referiu-se. Foram traçadas várias possibilidades que apontam para um caminho diverso do apresentado por Kenski; é preciso apenas seguir um caminho adequado.

A dificuldade ao trabalhar com essas tecnologias não está só na visão retrógrada que as escolas ainda detêm, mas também na preparação deficitária de muitos professores para utilizar certos recursos.

Para além da falta de habilidade em desenvolver certas atividades educativas, há ainda a visão de que os recursos tecnológicos modernos são tão preciosos que não podem ser acessados de modo mais generalizado. Eles tornam-se, muitas vezes, verdadeiros objetos “de decoração” em um espaço reservado da escola. As tecnologias, desta forma, tornam-se um problema, e não uma novidade positiva para o desenvolvimento das atividades escolares. (Kenski, 1996).

Se a novidade ainda assusta e amedronta, é preciso aceitar o desafio de enfrentar o moderno, pois assim, o novo “deixará” de ser novidade, não porque se tornará algo ineficaz e arcaico, mas porque passará a ser dominado com segurança, assim como se fez por muito tempo com o giz e o quadro negro. Para Paulo Freire (1996, p.35):

É próprio do pensar, acerca da disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca presença no tempo continua novo. (Freire 1996, p.35).

Essa colocação de Freire convida a estar aberto à novidade, pois é por meio dela que o professor pode buscar, indagar e pesquisar para conhecer o que ainda não é conhecido e comunicando, anunciando uma novidade.

As novas tecnologias, entendidas como algo novo aplicado ao ensino, trazem aos professores a possibilidade de inserir no modelo antigo de ensino uma novidade respaldada pela busca de suportes que gerem segurança para tal aplicação.

Diante das mudanças e novidades que as novas tecnologias apresentam é importante, identificar o desafio que ela proporciona a educação. Será que elas oferecem apenas instrumentos ou propiciam a possibilidade de repensar os processos educacionais na contemporaneidade? A discussão apresentada no próximo tópico leva em consideração questões dessa natureza.

OS RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS

No cenário acima apresentado verificou-se um percurso histórico e conceitual de técnica e tecnologia que agora permite compreender como tais fatores estiveram presentes na educação ao longo do tempo. O presente tópico aponta a forma como a tecnologia e os recursos didáticos acompanharam as práticas pedagógicas.

Cada época usou da tecnologia disponível reconhecendo que era função precípua pensar e elaborar novas técnicas para responder às demandas recentes. Com a educação, obviamente, não foi diferente; por isso nos tempos atuais fala-se em outros métodos e outras técnicas utilizando o que existe de mais moderno nas áreas tecnológicas.

Os recursos didáticos, entendidos como todo material usado pelo professor para auxiliar a aprendizagem do educando, que acompanharam por muito tempo o ensino sistematizado nas instituições escolares foram: os livros, cadernos, textos escritos, quadro-negro e giz. Na atualidade, ocorreu a inserção de novos recursos nas escolas, como por exemplo: computadores, televisão, rádio, aparelho de DVD e outros. Porém, os recursos atuais, mesmo estando disponíveis, ainda não são devidamente explorados ou utilizados com a mesma importância e valorização dos recursos tradicionais.

O professor era a autoridade suprema e o aluno, um ser passivo que deveria assimilar e internalizar as explicações. O aluno era destinado a memorizar, acolhendo as informações para obter os conhecimentos, ou seja, visava-se disciplinar a mente e formar os hábitos (Luckesi, 1994).

Assim, cabia ao aluno expressar seu entendimento na realização de atividades mecânicas, repetindo de forma precisa às informações conteudistas. O principal recurso audiovisual nesse momento era o som da voz e a imagem do professor.

Nesse período, pensar a escola, sem ser seriada e disciplinar não era cabível; precisava-se apenas de uma sala de aula com um quadro negro e giz, para realizar o objetivo explícito: ensinar e aprender. O quadro negro, o giz e o livro didático, materiais necessários para essa modalidade de ensino, eram os recursos didáticos tecnológico da época, pois serviam como ferramenta para a conduta do professor.



Normalmente quando se usa o termo tecnologia toda a atenção é voltada para o computador, definido por Lima Júnior (2005) como um reflexo ou extensão do modo operativo do pensar humano, capaz de elaborar abstrações dentro dos variados contextos encontrados transformando a si mesmo e o mundo ao seu redor.

O funcionamento dos seus softwares (programas) são abstrações ou proposições que ao serem utilizados pelo ser humano desencadeiam uma rede de acontecimentos e de significados, já que cada programa representa algum sentido para o usuário, servindo-lhe como referência que lhe permite encontrar soluções para problemas experienciados no seu contexto vivencial, alterando tal contexto e a si mesmo, sendo todo esse processo permeado de interesses, valores, possibilidades cognitivas, todos transitórios e diversificados, porém válidos.

Lima Júnior (2005) não define tecnologia apenas como a utilização de equipamentos, máquinas e computadores, nem pode ser entendida como algo mecânico ligado a ideia de produtividade industrial, seu conceito é muito mais abrangente e retorna a matriz grega de *techné* trata-se de um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas do seu cotidiano, superando-os.

De acordo com a matriz grega o processo tecnológico relaciona e articula indissociavelmente o ser humano e os recursos materiais ou imateriais por ele criados não podendo ser concebidos separadamente.

A técnica criativa é humanizada, pois é consequência da ação imaginativa, reflexiva e motora do sujeito, por outro lado o ser humano é tecnologicizado, pois ao criar e utilizar recursos e instrumentos para atuar no seu contexto vivido ressignifica-se e transforma-se. Neste processo, o ser humano transforma o meio que está inserido e a si mesmo inventa e produz conhecimento. Na práxis educacional este movimento pode ser traduzido com a dissociação do uso do aparato tecnológico apenas como recurso, conforme afirma Pretto (2011, p. 110 e 111).

Esses equipamentos, e todos os sistemas a eles associados, são constituidores de culturas e, exatamente por isso, demandam olharmos a educação numa perspectiva plural, afastando a ideia de que educação, cultura, ciência e tecnologia possam ser pensadas enquanto mecanismos de mera transmissão de informações, o que implica pensar em processos que articulem todas essas áreas concomitantemente. (Pretto, 2011, p. 110 e 111).

Para Kenski (2011) tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam a um determinado tipo de atividade como construir uma caneta esferográfica ou um computador, não importa, nesta tarefa o ser humano precisa pesquisar planejar e criar o produto, o serviço, o processo.

Oliveira (2001, p.101) segue este mesmo raciocínio ao afirmar: Em uma perspectiva técnico-científica, tecnologia refere-se à forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho, que envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação.

O computador, na contemporaneidade, vem a ser um instrumento - entre tantos outros - que o professor utiliza para acompanhar o aluno nas suas relações de produção e reelaboração do conhecimento. Quando o assunto é a formação do educador para o uso das novas tecnologias há uma observação importante e que se precisa destacar, já postulada por Mercado: (1999. p. 12).

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores. (Mercado, 1999. p. 12).

Mas a inclusão das TICs no processo educacional implica em outras questões que podem passar despercebidas. Araújo, (2005, p. 23-24), inclusive adverte:

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (Araújo 2005, p. 23-24).

Neste sentido é que se entende que a formação do educador seja para além do técnico. Não é a quantidade e a qualidade dos equipamentos que irão garantir que a formação será de qualidade. Para irmos além deste pensamento tecnológico Almeida & Prado, 2006, relembra que:

[...] para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, web fólio, o que se propõe é a criação de um ambiente de aprendizagem que ultrapassa o modelo escolar vigente. Democratizando e inserindo as pessoas num mundo que, a cada dia, vinculam-se as relações virtuais como possibilidade de avanço, de libertação. Neste espaço de interação o que o educador-aluno precisa encontrar é um espaço para debate/fórum/opiniões.

Hipertextos para o cotidiano e para aprofundamento. Atividades e feedback do monitor ou do educador e, principalmente, interatividade, sendo um grande incentivo e motivação para que o educador-aluno possa acompanhar através da web suas produções durante o percurso de seus estudos, extrapolando o espaço de sala de aula, construindo com sua aprendizagem concreta um espaço virtual.



O instrumento web fólio vem inovando o tratamento dado à educação, principalmente ao item avaliação, numa concepção diferenciada para o processo de aprendizagem, com a intervenção do educador como mediador na construção do saber, sendo uma proposta baseada na Lei 9.394/96, no Capítulo 2, que instrui a verificação do rendimento do desempenho do aluno como uma ação contínua e cumulativa, prevalecendo. Democracia e a integração social. (2006).

A utilização da web fólio compreende vários aspectos, entre eles educar para a competência informática, que é uma exigência dos novos tempos, já que estar desinformado na área tecnológica cria uma barreira excludente no mercado de trabalho. Significa educar para a ética, já que os alunos são conduzidos para a própria produção de textos, abandonando o plágio. Possibilita educar as relações pessoais e interpessoais, já que aos alunos é sugerida a intervenção na web fólio de seus pares. E constitui educar para a autonomia, pois cada aluno avança no seu próprio tempo e ao educador é solicitado o respeito ao caminhar de cada um na sua relação com a aprendizagem.

O uso das tecnologias na formação do educador tem sido um ponto referencial na busca de ofertar uma educação de qualidade, e que oportunize ao aluno-educador uma reflexão de sua vida, analisando e comparando seus conhecimentos no incentivo de uma construção permanente do seu saber, ao mesmo tempo em que se observa ser este SABER fruto de uma interação entre saberes.

Em linhas gerais, uma Web Quest. parte da definição de um tema e objetivos por parte do professor, uma pesquisa inicial e disponibilização de links selecionados acerca do assunto, para consulta orientada dos alunos. Consideramos que a Web Quest. é mais uma ferramenta que soma às estratégias e metodologias de ensino, sendo sua característica principal promover a aprendizagem significativa, onde a construção do conhecimento é viabilizada pela utilização dos recursos da Internet. Não são os recursos que geram a aprendizagem, Esta é a exploração das diversas informações que os recursos tornam acessíveis. (Araújo, 2005, p. 32-33).

Com a Web Quest., trabalha-se em forma de projetos de pesquisa, utilizando a ideia de aprendizagem colaborativa, sua proposta de trabalho não é feita aleatoriamente, mas com toda uma metodologia e didática que envolve o aluno do início ao fim do projeto.

Na realidade da formação inicial e da formação continuada de educadores, a Web Quest. tem oportunizado uma retomada do espírito científico, já que exige dos participantes a disposição para a pesquisa, a leitura e a produção textual (nas mais diferentes formas). Neste sentido, Marinho (2003), citando Kenski, nos lembra que “a ação docente no ambiente virtual ‘não requer apenas uma mudança metodológica, mas uma percepção do que é ensinar e aprender’” (p. 100-101). A metodologia da Web quest. pretende ser efetivamente uma forma de estimular a pesquisa, o pensamento crítico, o desenvolvimento de professores, a produção de materiais e a construção de conhecimento por parte dos alunos.

TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A evidência de uma sociedade cada vez mais tecnológica aponta para a necessidade evolutiva de vários ramos, inclusive o educativo. Ao pensar em incluir nos currículos escolares as novas tecnologias é preciso levar em consideração as competências e habilidades para lidar com tal inclusão.

Fez-se referência às competências e habilidades do profissional docente, pois ele deverá ser o sujeito capacitado para, nas suas aulas, orientar os educandos, considerando o componente tecnológico como auxiliador do ensino. Pergunta-se, no entanto, se os professores estão preparados para esse novo trabalho, para esse papel diferenciado, exigido por esse contexto de constantes mudanças.

A discussão sobre novas tecnologias e educação engloba fácil acesso às informações, troca de saberes, aprendizagem coletiva, autonomia do professor e do aluno. Mas em que momento reflete-se sobre a necessidade formativa docente nessa sociedade atual?

Para Barreto (2001, p. 12), “falar de formação de professores hoje já não é falar da formação inicial, ou mesmo da dicotomia entre formação inicial e continuada, mas falar de capacitação em serviço e, até de certificação”.

Nesse sentido, essa enfática colocação de Barreto, demarca a imprescindível capacitação necessária ao professor do século XXI, ainda não encontrada na grande parte deles. Diante de tantas inovações é emergente a inovação do professor, respaldada por uma qualificação que assegure conhecimento de línguas estrangeiras, preparo para dialogar com outras realidades, fora do mundo da escola, e melhor condição de trabalho.

Pode-se, assim, pensar em um profissional docente crítico-constructivo, criativo, capaz de encarar os desafios da sociedade atual e globalizada. A nova exigência educacional requer um professor capaz de acordar sua didática à nova realidade presente na sociedade, atendendo a moderna maneira de adquirir conhecimentos, de informar-se e comunicar-se. Mas, que formação é necessária a esse professor, para que ele atue dentro dessa perspectiva educacional?

Dar-se conta que é necessário uma discussão, revisão, e análise da formação profissional docente, é algo positivo, pois como nos lembra de Kenski (2003, p. 88) “[...] a atualização permanente é condição fundamental para o bom exercício da profissão docente”.

O primeiro ponto a ser enfatizada é que o professor precisa ter uma abertura constante e permanente de aprendizagem. Com esta postura, os equipamentos tecnológicos não serão vistos como máquinas dispostas a substituir o trabalho docente, mas serão entendidos como recursos auxiliares no processo do ensino-aprendizagem, ampliando o campo de atuação dos professores.

Porém, para que esta postura aconteça é preciso formar professores que tenham suporte para usar as TIC criticamente (computador, redes, software educativo, vídeo, TV, rádio e outros).

Não é somente necessário o conhecimento técnico sobre uso das ferramentas tecnológicas para atuação do professor, pois o desafio que está sendo posto vai além da simples inserção de recursos tecnológicos as instituições escolares. Com as novas



tecnologias pensa-se em construir subsídios estruturantes de um novo pensar que considere uma educação preocupada com o desenvolvimento do sujeito, para que este se torne capaz de intervir na sociedade de forma construtiva. Não se pretende construir uma “educação bancária” como se referia Paulo Freire.

Com tantas mudanças que estão acontecendo na maneira de relacionar-se, comunicar-se e informar-se, é necessário também que o professor eduque os alunos para torná-los capazes de analisar criticamente as circunstâncias complexas e imprevistas informadas pela mídia, trabalhando o desenvolvimento das habilidades e criatividade e criando formas diferenciadas de adquirir conhecimentos.

Como nos lembra de Moran (2000, p. 30), a aquisição da informação por meio das novas tecnologias, que trazem dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente, requer que o papel do professor volte-se para “ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”.

Cabe ao Estado disponibilizar subsídios para formar esse profissional. É preciso investir na formação dos professores, pois como bem nos lembra de Pimenta (2000) é por meio da qualificação docente que podemos pensar na transformação qualitativa da escola. Investir na formação e no desenvolvimento profissional significa tornar o professor investigador da sua própria prática. Preto (1996, p. 117) enfatiza a importância da formação profissional docente relatando que:

[...] esse novo educador não pode continuar sendo tratado como uma categoria profissional de segunda classe. Hoje, no Brasil, os professores estão desprestigiados, mal remunerados, malformados, incorporados, mesmo a contragosto, a uma linha de montagem, em que lhes cabe apenas cumprir determinadas tarefas de um processo que mais parece o da produção de um automóvel do que o da formação de crianças e adolescentes. Apesar do esforço pessoal de um considerável número de profissionais, a grande maioria dos professores de primeiro e segundo graus trabalha sem nenhuma autonomia, sem dignidade profissional, não decidindo o quê, como e por que fazer dentro da escola. (Preto 1996, p. 117).

É justamente esta condição profissional que precisa ser revista e alterada. Enquanto o Estado não viabiliza formas concretas de qualificação docente através de políticas de desenvolvimento profissional, os professores, interessados em acompanhar o ritmo da sociedade e ampliar seus conhecimentos para melhorar sua prática, investem em cursos de pós-graduação definindo, no entanto, uma aparente responsabilidade individual.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas deveriam apontar soluções novas para problemas antigos, mas a educação brasileira, “repleta” de projetos governamentais, não desenvolve políticas que auxiliem o professor nessa nova era. Evidenciam-se carentes programas oferecidos pelo MEC, como a TV e o PROINFO, implantados apenas para responder a demanda tecnológica, entendida a partir de um ponto de vista instrumental.

Os projetos de implementação das tecnologias da comunicação e informação, no sistema educacional brasileiro, possuem uma visão reducionista e equivocada. Para o MEC basta disponibilizar recursos para “atualizar” o trabalho do professor em sala de aula. Essa é a política educacional brasileira, que desconsidera a formação do professor, oferecendo suporte para que ele seja apenas técnico e mero reproduzidor.

Preto (2001) faz uma crítica perspicaz às duas colocações do ministro da educação que diz: [...] neste sentido deste o início do governo Fernando Henrique que traçamos a estratégia de médio prazo que completou, inicialmente, o uso da televisão como recurso para a atualização de professores e para o apoio ao seu trabalho na sala de aula.

O próximo passo será a introdução do computador das escolas públicas de 1º e 2º graus. Trata-se, entanto de dois programas totalmente distintos em seus objetivos, abrangência e metodologia de implantação. (Souza, 1997 in Preto 2001, grifos do autor). Para Preto (2001, p.7):

Percebe-se claramente a existência de uma lógica linear de prioridades e não de simultaneidade, evidenciado no segundo parágrafo acima citado. Ao tratar os dois projetos, a TV Escola e o PROINFO, como projetos “distintos em objetivo, abrangência e metodologia”, o MEC atesta com todas as letras, letras de seu ministro e grande mentor destas transformações, o seu equívoco. Entendem, claramente, as tecnologias como suporte, como instrumento, como material de apoio a um processo que está com suas bases teóricas comprometidas. (Preto, 2001, p.7).

Há, portanto, uma carência de políticas governamentais em relação à inserção das novas tecnologias na educação. Verifica-se que o MEC, com a exigência da sociedade atua recursos informatizados para o ensino na perspectiva da “tapa buraco”, em vistas a demarcar, no território da política, que algo está sendo feito. Essa visão empobrece a educação, o aluno e o professor, pois eles passam a ser gerenciados por uma política educacional instrumentalizada.

Essa discordância entre política e demanda educacional desemboca em distorções como, por exemplo, a proibição do uso da internet, do Orkut e do MSN nas escolas, pois os professores, coordenadores e diretores não conseguem realizar atividades pedagógicas com essas ferramentas. Existem certamente formas de trabalhar o Orkut pedagogicamente, aproveitando-o para discutir questões da língua portuguesa, a ética na internet, e tantas outras possibilidades educativas.

Esses sites podem tornar-se verdadeira AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem). Os alunos, por simpatizarem e terem habilidades com tais sites, certamente se sentirão motivados e satisfeitos Manuel Moran (2000) salienta que, O professor ao ter uma abertura diante da novidade consegue estabelecer relações educativas ao utilizar algumas ferramentas simples da internet para aprimorar a interação presencial-virtual entre todos. No entanto, como relata Preto (1996, p. 100 e 2001, p. 40):

“Não estão sendo formados os profissionais para o mundo que se está construindo, enquanto as mudanças ocorrem de forma muito veloz e em grandes dimensões” e por isso o professor torna-se “um trabalhador que, sem as mínimas condições, é empurrado, literalmente, para o trabalho de articulação desse universo em constante transformação” condutas que não viram no seu processo de formação. (Preto 1996, p. 100 e 2001, p. 40).



Os professores formados há mais tempo têm maiores dificuldades em trabalhar com as tecnologias digitais; com estes precisa-se ter um cuidado ainda maior em termos de capacitação e qualificação. Os pedagogos recém-formados já têm conhecimento, ainda que fragmentado, sobre o uso das novas tecnologias no ensino. No entanto, para Kenski (2003, p.88):

A atuação de qualidade do professor brasileiro “em um mundo em rede” vai depender de toda uma reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional da carreira docente e da melhoria significativa de sua formação, adaptando-a as novas exigências sociais e lhe oferecendo condições de permanentes aperfeiçoamento e atualização.

(Kenski 2003, p.88).

Aos professores cabe, então, encarar esses desafios considerando a si mesmos e os alunos, para que juntos desenvolvam o ensino-aprendizagem por meio de novas técnicas, vencendo as barreiras e tornando-se dispostos a cumprir as responsabilidades particulares e grupais. É preciso considerar, no processo da formação docente, “as questões da comunicação, da informação e das imagens, com o objetivo de tornar os novos profissionais preparados para vivenciar os desafios do mundo que está se construindo”. Preto (1996, p.117)

Novas possibilidades de ensino se apresentam, surgindo para os docentes novos desafios que solicitam outras qualificações. Kenski (2003, p. 90) expõe que:

O professor, em um mundo em rede, é incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante. Em um momento social em que não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho. (Kenski 2003, p. 90).

Concluindo esta seção, é importante salientar que o uso das tecnologias no ensino invoca um educador bem qualificado, sendo necessários cursos de aperfeiçoamento, formação que abarque as demandas atuais, reconhecimento profissional, valorização do trabalho docente e outros aspectos.

Percebe-se, com isso que é necessária uma formação inicial e continuada, pois o professor deve amadurecer na velocidade que as exigências educacionais da atualidade demandam. As universidades, para formar esses novos profissionais docentes, também precisam ser transformadas, pois este é o lugar ideal para discutir e refletir questões dessa natureza: o novo milênio e a relação da educação com a comunicação e as novas tecnologias.

Ao comentar o papel do professor diante das novas tecnologias, e conseqüentemente, os aspectos de sua formação, foi discutida a sua prática educativa. Estabelecidos os pontos básicos dessa explanação, é possível prosseguir com a reflexão sobre o ponto central dessa pesquisa: a prática educativa do professor com relação ao uso da tecnologia na educação.

ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES

Partindo da análise da prática educativa dos professores das escolas fundamentais, com relação à tecnologia da informação e comunicação, este tópico buscou discutir aspectos dessa prática seguindo a linha de pensamento de Freire (1996), Mogilka (2003), Mercado (2000) e Santos (2002). Paulo Freire (1996, p. 39) expõe:

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. É muito oportuna a observação de Freire para introduzir o que se pretende discutir sobre as questões que perpassam a prática educativa docente na contemporaneidade. É necessário construir uma nova prática, que reflita as propostas educativas atuais, vez que elas demandam uma nova maneira de fazer educação. (Freire 1996, p. 39).

Essa nova prática é o que Freire (1996) chama de práxis crítica, que para ele deve ser um processo constante de discussão entre o “fazer e o pensar sobre o fazer”. Por isso, pontua-se uma discussão crítica sobre a prática educativa do docente, com relação ao uso das novas tecnologias em educação.

Essa discussão, em vez de ditar regras sobre o que pode ou não ser feito, deve ser oportunidade para identificar como o processo de ensino-aprendizagem, intercedido por novas técnicas, pode contribuir para a educação dos sujeitos, de modo a realizarem-se algumas das transformações esperadas no ensino. Para tanto, é preciso pensar sobre o fazer, de forma que a prática conduza o ensino e a aprendizagem de maneira construtiva, não sendo meramente um conjunto de etapas a serem praticadas e transmitidas aos alunos, mas meios de lidar criticamente com as informações e os conteúdos, tornando o espaço educacional radicalmente diferente.

Para Mogilka (2003, p. 37) uma importante função da prática educativa é promover o desenvolvimento. No seu entendimento “aprendizagem e desenvolvimento formam o binômio que identifica a natureza da área educacional, especialmente das práticas educativas”.

[...] é uma prática social envolvendo uma inter-relação adultos-aprendizes, observada a fase de desenvolvimento psicológico e social destes últimos e que visa a modificações profundas nos sujeitos envolvidos a partir de aprendizagem de saberes existentes na cultura, conduzida de tal forma a preencher necessidades e exigências de transformação da sociedade.

Se as discussões sobre educação e sobre os modelos de ensino vêm sofrendo modificações, também o professor é convidado a rever sua prática educativa e diferenciá-la dos padrões tradicionalmente conhecidos. Porém, mesmo com tantas transforma-



ções, há a percepção de que a escola continua a mesma e a prática do professor, também.

A prática educativa que é corriqueiramente observada é, na verdade, uma prática pedagógica que não considera a totalidade dos fatores envolvidos no processo educativo, centrada no professor e no currículo formal, e que favorece apenas os objetivos cognitivos. “As práticas educativas englobam e ultrapassam o ensino de conhecimentos, nunca desprezando a sua importância”. Mogilka (2003, p. 40).

Pode-se entender a prática profissional docente como um ato sistemático de ensino, ou ainda como um ato para aprendizagem de conhecimentos, o que se constitui em grande limitação. Ao referir-se à prática educativa docente - prática essa que segundo Mogilka (2003) é uma muito mais elaborada e complexa - pretende-se apontar caminhos para uma educação formativa, humana e social que seja capaz de responder às exigências hodiernas sem desconsiderar o processo educativo que gere desenvolvimento.

A presença das tecnologias oferece uma possibilidade extraordinária de avaliar a prática educativa, mudando a visão equivocada e reducionista a respeito dela. Uma prática, para ser educativa precisa promover o desenvolvimento, sendo uma ação política de troca de concretudes e de transformação.

Freire (1996). Ademais, as novas tecnologias, ao abrir possibilidades para a educação, traçam novos desafios ao professor. Para o estabelecimento de relações entre a prática educativa e o ensino é preciso não somente saber lidar criticamente com as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação, mas também estar disposto a aprender o que já pensa saber, acrescentando às suas habilidades e competências os conhecimentos oferecidos pela modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias de Informação e Comunicação estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, tendo um papel muito importante na educação. A especialização dos professores quanto ao uso das ferramentas em suas aulas é de suma importância, pois é preciso que manuseiem os sistemas básicos do computador e saibam trabalhar de forma eficaz com os softwares educacionais, acompanhando o desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades e analisando os resultados obtidos, para que os objetivos trabalhados sejam alcançados.

A relação educação e tecnologia não se resumem ao simples ensino tecnológico avançado, mas que a escola manifestará sua função de problematizar, mediar e incentivar a busca pelo conhecimento, de maneira que o estudante possa adquirir as habilidades específicas, mas com a necessária compreensão de como aplicar este conhecimento adquirido na construção de sua realidade social.

A educação é um direito social garantido pela constituição, sozinha ela não tem o poder de modificar a sociedade tampouco sem ela o significado de civilização ficaria esquecido visto que o indivíduo reconhece-se sujeito da coletividade quando é inserido num processo formativo que tem a função não só de compartilhar informações, mas de constituir cidadãos autônomos capazes de desenvolver-se cognitivamente, historicamente, culturalmente, afetivamente e socialmente.

Enquanto na instituição privada os professores planejaram e construíram projetos trimestralmente, para trabalhar os conteúdos escolares também no laboratório de informática, os da instituição pública desconsideravam o laboratório de informática por falta de capacitação, práticas tradicionais e acomodadas, desmotivação e falta de planejamento em conjunto com a direção. “Quem educará os educadores?” (Morin, 2005, p. 23).

A pergunta que Morin faz remete-nos a uma resposta quase que imediata: precisamos adequar a nossa formação para que ela possa atender a este “Novo Mundo” no qual vivemos hoje onde, a cada dia, novas ferramentas tecnológicas estão à nossa porta. Quando nos deparamos com o processo de formação inicial e de formação continuada dos educadores, e neste “ambiente” encontramos as TICs, urge uma nova postura por parte do aluno-educador. Uma postura de abertura e de busca, ao mesmo tempo.

A Web fólio e a Web quest., quando bem desenvolvidos e bem aplicados, se convertem em ingredientes úteis, pois possibilitam uma visualização do desenvolvimento dos alunos e do curso, como também o crescimento para os limites extrassala, favorecendo o crescimento cognitivo e as disposições para um elevado senso científico.

Porém, no sentido da utilização destes recursos disponíveis com a inclusão das TICs no cotidiano escolar, encontramos algumas dificuldades que precisam ser encaradas como desafios, ou então correremos o risco de continuar com um modelo educacional que não educa, mas que aliena e aprisiona. São vários os desafios, mas todos eles nos convidam para que possamos ultrapassá-los, e todos são incrivelmente possíveis de solução.

Creemos que a escola, gestor, professor e aluno, devem estar cientes da importância de integrar suas buscas de conhecimentos a uma nova aplicação dos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo do ensino e da aprendizagem, na perspectiva de gerar a formação de pessoas capazes de conviver com as mudanças do meio e de se integrarem ao mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: 2006.

ALMEIDA. Educação a Distância Via Internet. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALVES, Lynn Rosa Lina Gama. Novas tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar. Salvador: Revista da FAEEBA, 1998.



- ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia Web Quest. no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: 2005.
- BARRETO Raquel Goulart (Org.). Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. "A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos processos educacionais. In."2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982.
- FUSARI, José Cerchi. "A Educação do Educador em Serviço: Treinamento de Professores em Questão. In:" FUSARI, José Cerchi. Histórico breve das tendências das práticas dos treinamentos de professores - Tese mestrado - PUC/SP- 1988.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
_____. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2001.
- KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.
_____. "Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais". 2003. "In."
- KENSKI, Vani Moreira. O Desafio da Educação. A Distância no Brasil. Revista Educação em Foco. Volume 7 nº1Mar/Ago. 2002.
- LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Coleção TRANS, Ed. 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva. Tradução de Luiz Paulo rouane. 5. Ed. São Paulo: Edição Loyola, 2007.
_____. Cibercultura. São Paulo: Coleção TRANS, Ed. 34, 1999.
- LIBÂNEO, Luís Carlos. Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.
_____. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARINHO, Simão Pedro P. Conferência Interativa no Ciberespaço: uma experiência de educação à distância em um curso de especialização. In: VALLIN, Celso [et al]; 2003.
- MARCHESI, A. e MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (org). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7 – 23.
- MERCADO, Luis Paulo. Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias. Maceió: Edufal, 1999.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). Vivências com Aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2000.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. "Formação docente e novas tecnologias. In" Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica.- Campinas: Papirus, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. "A formação do professor necessário para a educação cidadã. In." Revista de educação CEAP – Ano VIII – Nº 29. Salvador: Jun/Ago, 2000.
- PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro. Campinas: Papirus, 1996.
_____. "Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In." BARRETO Raquel Goulart(Org.). Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
_____. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. Salvador: FACE-D/UFBA, 2001.



SANTOS, Selma Ferro. "Processos de desenvolvimento de "novas práticas": apropriação e uso de novas tecnologias. In:"
FILHO, Aldo Victorio e MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs.). Cultura e conhecimento de professoras. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHAFF, Adam. A sociedade informática: as consequências sociais da Segunda revolução industrial. São Paulo: Brasiliense, 1990.



O PEDAGOGO E OS NOVOS DESAFIOS EM 2025



SANDRA MADALENA LEITE - Formada em Pedagogia, com licenciatura plena, atuo na área da educação há 25 anos, acumulando vasta experiência em alfabetização e letramento. Já desempenhei funções de coordenação e regência de sala na Educação Integral, no ciclo Fundamental I, com cargos efetivos no Estado e na Prefeitura de São Paulo. Atualmente, professora dos anos iniciais e professora orientadora do Ensino Integral (POEI) na EMEF Senador Teotônio Vilela. Estou constantemente em busca de atualização profissional por meio de cursos e extensões universitárias, acreditando na

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelos pedagogos em 2025, diante das mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. O papel do pedagogo tem se ampliado, exigindo novas competências, especialmente no que se refere à inclusão, ao uso de tecnologias, à mediação de conflitos e à formação continuada. A pesquisa foi realizada com base em revisão bibliográfica e análise de dados recentes sobre a educação brasileira. Conclui-se que o pedagogo precisa estar preparado para atuar de forma crítica, reflexiva e inovadora, sendo um agente fundamental na transformação do ambiente escolar.

Palavras-chave: Pedagogo; Educação Contemporânea; Desafios Educacionais; Inclusão; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A profissão do pedagogo vem passando por profundas transformações ao longo dos anos. Em 2025, com as novas exigências da sociedade, da legislação e das políticas educacionais, este profissional encontra-se diante de desafios inéditos. O presente trabalho busca compreender o cenário atual da educação brasileira e refletir sobre o papel do pedagogo frente a esses desafios, destacando suas funções e a necessidade de constante atualização e reinvenção de práticas pedagógicas.

O cenário educacional em 2025 é marcado por profundas mudanças sociais, tecnológicas, culturais e pedagógicas. Essas transformações exigem do pedagogo uma atuação cada vez mais adaptável, crítica e inovadora. A escola contemporânea tornou-se um espaço mais complexo, onde se cruzam demandas por inclusão, digitalização do ensino, saúde emocional e valorização da diversidade.

Uma das mudanças mais significativas está relacionada à incorporação das tecnologias digitais no cotidiano escolar. O pedagogo, antes focado principalmente na organização do currículo e na formação docente, agora precisa também dominar ferramentas digitais, apoiar o ensino híbrido e contribuir para a formação de professores e alunos no uso crítico e ético dessas tecnologias.

Outra transformação importante refere-se à ampliação das responsabilidades do pedagogo na promoção de uma educação inclusiva. O profissional deve estar capacitado para lidar com alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem e altas habilidades, propondo práticas pedagógicas acessíveis e acolhedoras, em articulação com equipes multiprofissionais.

Além disso, a crescente valorização da formação socioemocional coloca o cuidado com a saúde mental no centro das ações pedagógicas. Em 2025, o pedagogo precisa saber lidar com conflitos, atuar preventivamente frente ao sofrimento psíquico e promover ambientes escolares mais saudáveis e empáticos.

Essas mudanças exigem do pedagogo uma formação continuada sólida, fundamentada em teorias educacionais contemporâneas, metodologias ativas e uma postura ética diante dos novos desafios. Seu papel como articulador entre teoria e prática, gestor do processo pedagógico e defensor de uma educação democrática torna-se ainda mais estratégico para a construção de uma escola transformadora.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Com o avanço das tecnologias digitais, a crescente diversidade nas salas de aula, a implementação de políticas inclusivas e a valorização da educação integral, o papel do pedagogo tornou-se mais complexo. Com o avanço das tecnologias digitais, a



crescente diversidade nas salas de aula, a implementação de políticas inclusivas e a valorização da educação integral, o papel do pedagogo tornou-se cada vez mais complexo e desafiador. Hoje, o pedagogo não atua apenas como mediador do processo de ensino-aprendizagem, mas também como gestor de múltiplas demandas que envolvem aspectos tecnológicos, sociais, emocionais e culturais.

Essa complexidade exige que o pedagogo desenvolva competências para integrar recursos tecnológicos ao currículo, garantir a inclusão efetiva de alunos com diferentes necessidades, e promover práticas que considerem o desenvolvimento integral dos estudantes — abrangendo o aspecto cognitivo, emocional e social. Assim, o pedagogo se posiciona como um agente fundamental para construir uma escola democrática, inovadora e acolhedora, capaz de responder às exigências da educação contemporânea.

As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas demandas socioemocionais dos alunos requerem que o pedagogo atue não apenas como gestor pedagógico, mas também como articulador de saberes, mediador de conflitos e agente de inclusão.

DESAFIOS DO PEDAGOGO EM 2025

Uso das Tecnologias Digitais Em 2025, o uso das tecnologias digitais representa um dos maiores desafios para o pedagogo. A integração eficaz desses recursos no ambiente escolar exige que o profissional esteja constantemente capacitado para utilizar ferramentas tecnológicas de forma crítica e pedagógica, garantindo um ensino híbrido e inovador.

O pedagogo precisa não apenas conhecer as tecnologias, mas também orientar professores e estudantes sobre o uso ético, seguro e responsável dessas ferramentas. Isso inclui lidar com questões como a inclusão digital, a diversidade dos perfis tecnológicos dos alunos, a adaptação dos conteúdos para plataformas digitais e o desenvolvimento do pensamento crítico diante do grande volume de informações disponíveis online.

Além disso, o pedagogo deve ser um agente de transformação, promovendo a mediação pedagógica que valorize metodologias ativas e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. É fundamental que ele esteja atento às constantes atualizações tecnológicas, incorporando inovações que possam contribuir para a melhoria da qualidade educativa e para a redução das desigualdades no acesso ao conhecimento.

Portanto, o uso das tecnologias digitais em 2025 não é apenas um recurso a mais, mas um componente central da prática pedagógica, exigindo do pedagogo uma postura dinâmica, criativa e aberta às mudanças.

Com a intensificação do uso das tecnologias no cotidiano escolar, especialmente após a pandemia da COVID-19, o pedagogo passou a desempenhar um papel ainda mais relevante na mediação do ensino híbrido e digital. Em 2025, o domínio das ferramentas tecnológicas deixou de ser um diferencial e tornou-se uma exigência básica para todos os profissionais da educação.

A mediação pedagógica com o uso de tecnologias vai além da simples utilização de plataformas digitais. Requer do pedagogo a capacidade de planejar atividades que integrem os recursos tecnológicos de forma significativa, favorecendo a aprendizagem ativa, colaborativa e personalizada. O uso consciente de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), aplicativos educacionais, jogos digitais, vídeos interativos e inteligência artificial precisa ser acompanhado por reflexões didático-metodológicas adequadas.

Para que isso ocorra, é fundamental investir na formação continuada dos pedagogos, proporcionando espaços de capacitação, troca de experiências e atualização constante. Além disso, o pedagogo deve colaborar com os professores na seleção de ferramentas que respeitem as características e as necessidades dos alunos, especialmente no que se refere à acessibilidade e à inclusão digital.

Portanto, o desafio atual não é apenas o acesso às tecnologias, mas sim a construção de competências digitais pedagógicas que possibilitem um uso ético, crítico e transformador desses recursos em prol de uma educação de qualidade para todos.

Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um dos pilares fundamentais da atuação do pedagogo no contexto educacional contemporâneo. Em 2025, mais do que nunca, espera-se que a escola seja um espaço democrático, acessível e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou emocionais. Nesse cenário, o pedagogo assume papel estratégico na construção e na promoção de uma cultura inclusiva.

O pedagogo deve atuar como articulador entre os diversos atores escolares, contribuindo para a implementação de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e valorizem a diversidade. Isso implica na elaboração de projetos pedagógicos que contemplem adaptações curriculares, recursos de acessibilidade, metodologias diferenciadas e estratégias de avaliação compatíveis com as necessidades de cada estudante.

É fundamental que o pedagogo conheça as legislações que embasam a inclusão escolar, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as diretrizes da BNCC. Além disso, sua atuação deve ocorrer em diálogo com a equipe pedagógica, com os profissionais da saúde e com as famílias, garantindo o atendimento educacional especializado (AEE) e a promoção de práticas anticapacitistas.

Outro aspecto importante é o acolhimento de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que muitas vezes têm suas necessidades negligenciadas. O pedagogo precisa sensibilizar e formar a equipe escolar para lidar com essas demandas, promovendo formações continuadas e reflexões sobre a prática docente.

Dessa forma, a função do pedagogo na inclusão escolar não se resume à aplicação de normas, mas envolve uma postura ética, crítica e propositiva, voltada à efetivação do direito à aprendizagem de todos os alunos, em um ambiente educacional verdadeiramente equitativo e respeitoso.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Em um cenário educacional marcado por constantes transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas, a formação continuada do pedagogo tornou-se um requisito indispensável. A atuação do pedagogo em 2025 exige não apenas a aplicação de conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também a capacidade de se atualizar permanentemente diante dos novos desafios que surgem no contexto escolar.

A formação continuada é o processo pelo qual o profissional da educação amplia, renova e aprofunda seus saberes ao longo de sua trajetória, com o objetivo de aprimorar sua prática pedagógica. Essa formação deve ser pautada em teorias pedagógicas contemporâneas, metodologias ativas de ensino, estudos de caso, oficinas práticas, participação em grupos de estudo e projetos interdisciplinares que articulem teoria e prática.



O pedagogo, como coordenador pedagógico e formador dentro da escola, deve ser um protagonista da formação docente, promovendo espaços de reflexão crítica sobre a prática educativa. Ele tem o papel de incentivar os professores a repensarem suas estratégias, incorporando novas abordagens pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa e a inclusão de todos os estudantes.

Além disso, a formação continuada contribui para o fortalecimento da identidade profissional do pedagogo, promovendo o desenvolvimento de competências como liderança, empatia, capacidade de mediação de conflitos e uso de tecnologias educacionais. Ela também possibilita o alinhamento da prática escolar às diretrizes legais e aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçando o compromisso com uma educação de qualidade e equitativa.

Portanto, investir em formação continuada é investir na valorização e na transformação da educação, sendo um caminho fundamental para que o pedagogo possa exercer seu papel de maneira crítica, ética e inovadora.

GESTÃO E MEDIAÇÃO ESCOLAR

A gestão escolar é um dos campos de atuação mais relevantes do pedagogo na contemporaneidade. Em 2025, a escola não é mais vista apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente de convivência democrática, de construção coletiva de saberes e de valorização das relações humanas. Nesse contexto, o pedagogo exerce papel central na coordenação pedagógica, no acompanhamento das práticas docentes e, principalmente, na mediação de conflitos.

A gestão escolar eficiente vai além da organização de rotinas e processos burocráticos. Ela implica uma atuação participativa, comprometida com a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) coerente com os princípios da inclusão, da equidade e da qualidade educacional. O pedagogo, enquanto gestor pedagógico, deve promover o trabalho coletivo, estimulando a escuta ativa, o diálogo e a cooperação entre todos os membros da comunidade escolar.

Outro aspecto essencial é a mediação de conflitos. O ambiente escolar, por sua diversidade de sujeitos, ideias e emoções, está sujeito a situações de tensão que podem comprometer a aprendizagem e o bem-estar dos envolvidos. Cabe ao pedagogo atuar como um mediador ético, buscando soluções pacíficas e formativas, baseadas na empatia, no respeito às diferenças e na escuta sensível. Essa mediação envolve também o apoio aos professores no enfrentamento de desafios em sala de aula e no relacionamento com as famílias.

Para que essa gestão seja efetiva, o pedagogo precisa desenvolver habilidades interpessoais, como liderança, comunicação assertiva, equilíbrio emocional e capacidade de resolução de problemas. Além disso, é necessário manter-se alinhado às legislações educacionais e às políticas públicas que regem a educação básica, atuando com responsabilidade e compromisso social.

Assim, a atuação do pedagogo na gestão e mediação escolar é fundamental para promover um clima organizacional saudável, fortalecer os vínculos entre os sujeitos da escola e garantir uma educação mais humanizada, democrática e transformadora.

SAÚDE MENTAL NA ESCOLA

Nos últimos anos, especialmente após os impactos provocados pela pandemia da COVID-19, a saúde mental ganhou destaque nas discussões educacionais. Em 2025, cuidar do bem-estar emocional dos estudantes e dos profissionais da educação é uma prioridade, e o pedagogo tem um papel essencial nessa tarefa. Sua atuação vai além do campo didático-pedagógico, estendendo-se ao acolhimento, à escuta e à articulação de ações que promovam uma escola emocionalmente saudável.

O aumento dos casos de ansiedade, depressão, autolesão e outros transtornos psicoemocionais entre crianças, adolescentes e educadores tornou evidente a necessidade de um olhar mais sensível e humanizado no ambiente escolar. O pedagogo, nesse sentido, atua como articulador entre os diferentes setores da escola, promovendo ações preventivas e estratégias de apoio emocional em parceria com psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais e outros membros da equipe multiprofissional.

Promover a saúde mental implica criar espaços de escuta, acolhimento e diálogo, onde os alunos possam expressar suas emoções, desenvolver habilidades socioemocionais e construir relações baseadas no respeito mútuo. Para os professores, é importante que o pedagogo incentive a criação de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, rodas de conversa e ações voltadas ao autocuidado e à valorização profissional.

Além disso, o pedagogo pode auxiliar na mediação de situações de sofrimento psíquico em sala de aula, orientando os docentes sobre como lidar com comportamentos desafiadores e como identificar sinais de alerta. Também é fundamental trabalhar com projetos educativos que abordem temas como empatia, resiliência, bullying, autoestima e relações interpessoais.

Assim, o cuidado com a saúde mental no espaço escolar não é uma responsabilidade isolada, mas uma construção coletiva, na qual o pedagogo exerce um papel de liderança, engajamento e sensibilidade frente às necessidades emocionais da comunidade escolar.

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E O PAPEL DA PEDAGOGIA

A educação contemporânea caracteriza-se por um cenário dinâmico, plural e desafiador, marcado por transformações sociais, tecnológicas e culturais que impactam diretamente as práticas escolares. Nesse contexto, a pedagogia assume um papel fundamental como campo do saber e da prática que busca compreender, planejar e transformar a ação educativa em suas múltiplas dimensões.

O pedagogo, como profissional da educação, deve estar preparado para lidar com a diversidade de sujeitos e contextos, promovendo uma formação crítica, cidadã e inclusiva. A pedagogia contemporânea não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca desenvolver competências, valores e atitudes que preparem os estudantes para a convivência democrática e para a participação ativa na sociedade.

Além disso, é responsabilidade do pedagogo articular os conhecimentos pedagógicos com os desafios atuais, como o uso de tecnologias digitais, as novas configurações familiares, as demandas da educação inclusiva, a saúde mental na escola e a valorização da diversidade cultural. Para isso, é necessário repensar metodologias, atualizar a formação docente e garantir que a escola seja um espaço acolhedor, dialógico e inovador.

Assim, a pedagogia contemporânea exige um profissional comprometido com a transformação social, capaz de mediar saberes, construir pontes entre teoria e prática, e contribuir para uma educação mais justa, significativa e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pedagogo em 2025 é convocado a ser um profissional multifuncional, capaz de atuar em diferentes dimensões do ambiente escolar e enfrentar os novos desafios que emergem de uma sociedade em constante transformação. Mais do que um técnico da educação, ele é um agente de mudança, cuja prática deve ser embasada em fundamentos teóricos sólidos, compromisso



ético e sensibilidade social.

Diante das exigências contemporâneas, esse profissional precisa desenvolver habilidades que vão desde o domínio das tecnologias digitais até a mediação de conflitos, passando pela gestão pedagógica, pela promoção da saúde mental e pela defesa da educação inclusiva. A sua formação deve ser contínua e pautada em metodologias ativas, que valorizem o protagonismo docente e discente e estimulem práticas inovadoras e reflexivas.

A postura crítica, ética e comprometida com a formação integral dos sujeitos é essencial para enfrentar as desigualdades sociais, culturais e educacionais que ainda persistem nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o pedagogo deve atuar como articulador entre teoria e prática, garantindo que o processo educativo seja significativo, democrático e transformador.

A postura crítica, ética e comprometida com a formação integral do pedagogo é essencial para enfrentar as desigualdades sociais, culturais e educacionais que ainda persistem nas escolas brasileiras. É esse posicionamento que permite ao pedagogo compreender a complexidade das relações escolares e atuar de forma consciente na construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a inclusão.

Por fim, reafirma-se que o pedagogo do presente — e do futuro — precisa estar atento à valorização da diversidade, à promoção de uma cultura de paz e à construção de uma escola mais justa, acessível e acolhedora para todos. Seu papel torna-se cada vez mais indispensável para a consolidação de uma educação de qualidade, comprometida com os direitos humanos, a cidadania e a justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, 2017.

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

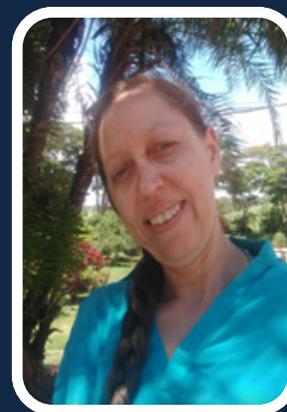
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

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

• MACHADO, Rosângela. Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, paradigmas e práticas. Autores Associados, 2009.



A CONTEXTUALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SIMONE DE SANTANA SILVA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Ibirapuera (2008); Professora de Educação Infantil – no CEI Vereador José Molina Júnior.

RESUMO

O ensino de Geografia na Educação Infantil ainda é pouco explorado, embora represente uma oportunidade significativa de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Nesta etapa, as crianças começam a compreender o mundo que as cerca, e a Geografia, como ciência que analisa os espaços e as relações sociais neles estabelecidas, pode auxiliar na construção dessa compreensão. Esta pesquisa propõe analisar como o campo geográfico tem sido contextualizado na Educação Infantil por meio de estudos científicos recentes. Nesse sentido, o presente artigo investiga a inserção da Geografia na Educação Infantil, com foco na forma como essa área do conhecimento tem sido abordada em publicações científicas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo de artigos extraídos de periódicos acadêmicos. Como objetivo geral, tem-se de investigar como os conceitos geográficos são trabalhados na Educação Infantil; e como objetivos específicos, identificar estratégias pedagógicas adotadas no ensino de Geografia para crianças pequenas; e avaliar a contribuição do ensino de Geografia para a formação do olhar crítico e sensível das crianças sobre o espaço. Os achados apontam para um crescimento das discussões sobre o papel da Geografia desde a primeira infância, destacando abordagens que priorizam a vivência do espaço pela criança, suas percepções e interações com o meio. Além disso, observa-se a carência de estudos regionais, o que sugere a necessidade de ampliar o debate para diferentes realidades do território brasileiro.

Palavras-chave: Geografia da Infância; Educação Infantil; Experiência Espacial.

INTRODUÇÃO

A Geografia, como ciência que estuda as relações entre sociedade e espaço, assume um papel fundamental desde os primeiros anos de vida escolar. Na Educação Infantil, embora ainda pouco explorada em sua totalidade, essa área do conhecimento pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da percepção espacial, da autonomia e da construção da identidade das crianças. Por meio de práticas pedagógicas que valorizam a vivência cotidiana, o brincar e a observação do entorno, é possível iniciar as crianças no pensamento geográfico de forma lúdica e significativa.

Nesse contexto, emerge a Geografia da Infância como um campo teórico-metodológico que reconhece as crianças como sujeitos ativos e produtores de espaço. A experiência espacial na infância vai além da simples localização; envolve sensações, memórias, interações e pertencimento.

Assim, considerar a forma como as crianças experienciam o espaço é essencial para compreender como se constroem seus vínculos com o mundo e como a escola pode mediar esse processo por meio de propostas pedagógicas alinhadas à sua realidade.

Apesar dos avanços teóricos e das experiências práticas já existentes, ainda há inúmeros desafios relacionados à inserção efetiva da Geografia na Educação Infantil. Entre eles, destaca-se a ausência de formação específica dos docentes sobre o tema, a escassez de materiais didáticos adequados para essa faixa etária e a limitação de pesquisas voltadas às realidades regionais. Muitas vezes, o ensino da disciplina nessa etapa é restrito a conteúdos descontextualizados ou abordagens superficiais que não dialogam com o universo infantil.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de ampliar o debate sobre a presença da Geografia na Educação Infantil a



partir do olhar da criança e de suas experiências com o espaço. Compreender como essa área do conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento infantil é fundamental para pensar uma educação que respeite as especificidades da infância, valorize a escuta sensível e promova aprendizagens significativas desde os primeiros anos escolares.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na análise de produções científicas recentes que discutem a relação entre Geografia, infância e experiência espacial. Como objetivo geral, tem-se de investigar como os conceitos geográficos são trabalhados na Educação Infantil com base em artigos científicos publicados em periódicos nacionais. E como objetivos específicos: identificar estratégias pedagógicas adotadas no ensino de Geografia para crianças pequenas; e avaliar a contribuição do ensino de Geografia para a formação do olhar crítico e sensível das crianças sobre o espaço.

A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESPACIAL

A Geografia da Infância emerge como um campo interdisciplinar que reconhece as crianças como sujeitos ativos na construção do espaço e na percepção do mundo que as cerca. Na Educação Infantil, essa abordagem permite compreender como as crianças experienciam, interpretam e interagem com o espaço, essencial para o desenvolvimento cognitivo e social.

Segundo Lopes e Fernandes (2018), a Geografia da Infância propõe uma leitura crítica das infâncias, considerando as crianças como produtoras de espaço e cultura. Essa perspectiva desafia a visão tradicional que as vê apenas como receptoras de conhecimento, enfatizando suas experiências e interpretações do ambiente.

Nesta etapa escolar, o espaço não é apenas o local físico em que as atividades acontecem, mas um elemento fundamental na formação da identidade e na aprendizagem das crianças. A interação com o espaço contribui para o desenvolvimento da percepção espacial, essencial para a compreensão do mundo (AMORIM, 2010).

A experiência espacial refere-se à maneira como as crianças vivenciam e interpretam os espaços ao seu redor. Essa vivência é mediada por brincadeiras, interações sociais e observações cotidianas, que são fundamentais para a construção do pensamento espacial.

O brincar é uma das principais formas pelas quais as crianças exploram e compreendem o espaço. Atividades como jogos de faz de conta, construção de cenários e exploração do ambiente físico permitem que as crianças desenvolvam noções de direção, distância e localização (SILVA e PALMA, 2015).

A introdução da cartografia na Educação Infantil, de forma lúdica e acessível, auxilia as crianças a representarem e compreenderem o espaço. Mapas simples, desenhos e representações gráficas são ferramentas que facilitam a visualização e interpretação do ambiente (JULIASZ, 2017).

A cidade oferece um ambiente rico para a aprendizagem geográfica. As crianças, ao interagirem com o espaço urbano, desenvolvem uma compreensão mais ampla de conceitos geográficos, como localização, mobilidade e pertencimento.

Estudos indicam que muitas crianças enfrentam limitações na exploração do espaço urbano trazendo fatores como segurança, mobilidade restrita e falta de espaços adequados para brincadeiras. Essas restrições podem impactar negativamente no desenvolvimento da percepção espacial (GUIMARÃES e LOPES, 2019).

A instituição escolar desempenha um papel crucial na mediação da experiência espacial das crianças. Por meio de atividades planejadas, a escola pode proporcionar oportunidades para que as crianças explorem, representem e compreendam o espaço de maneira significativa (AMORIM, 2010).

Metodologias ativas, como projetos, oficinas e atividades práticas, são eficazes na promoção da aprendizagem geográfica na Educação Infantil. Essas abordagens permitem que as crianças se envolvam ativamente na construção do conhecimento sobre o espaço.

Para que a Geografia da Infância seja efetivamente incorporada na prática pedagógica, é fundamental que os educadores recebam formação adequada. Isso inclui o entendimento das especificidades do desenvolvimento infantil e a aplicação de estratégias que promovam a exploração e compreensão do espaço (JULIASZ, 2017).

É essencial que a experiência espacial na Educação Infantil seja inclusiva, respeitando as diversas realidades e culturas das crianças. A valorização das diferentes formas de vivenciar o espaço contribui para o desenvolvimento de uma percepção espacial mais rica e diversificada (LOPES e FERNANDES, 2018).

Já o uso de tecnologias digitais pode enriquecer a aprendizagem geográfica, oferecendo ferramentas interativas que permitem às crianças explorar e representar o espaço de maneiras inovadoras. Aplicativos, jogos e recursos online são exemplos de tecnologias que podem ser integradas ao currículo (GUIMARÃES e LOPES, 2019).

A avaliação da experiência espacial das crianças deve considerar não apenas o conhecimento adquirido, mas também as habilidades de exploração, representação e reflexão sobre o espaço. Instrumentos como observações, portfólios e entrevistas podem fornecer insights valiosos sobre o desenvolvimento da percepção espacial (AMORIM, 2010).

A Geografia da Infância oferece uma perspectiva enriquecedora para a compreensão da experiência espacial na Educação Infantil. Ao reconhecer as crianças como protagonistas na construção do espaço, é possível promover práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral e a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu entorno.

Além de sua função socializadora, a Geografia na Educação Infantil possibilita que a criança construa vínculos afetivos com os espaços que frequenta, fortalecendo sua noção de pertencimento e identidade territorial. Ao integrar vivências do cotidiano, a escola torna-se um espaço privilegiado de mediação entre o mundo da criança e os conhecimentos científicos, respeitando suas formas próprias de observar, sentir e interagir com o ambiente. Assim, a Geografia da Infância contribui para uma educação mais significativa, que valoriza o olhar sensível e curioso das crianças sobre o mundo.

Nesse sentido, promover experiências espaciais na Educação Infantil não se resume a ensinar noções básicas de localização ou direção, mas sim incentivar as crianças a pensar criticamente sobre os espaços que habitam, suas transformações e suas desigualdades.

Ao considerar o espaço como algo vivido e construído cotidianamente, os educadores podem favorecer aprendizagens que ultrapassam os limites da sala de aula, estimulando desde cedo uma consciência territorial, cidadã e inclusiva. O reconhecimento da criança como sujeito geográfico é, portanto, essencial para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a escuta, a diversidade e a participação ativa na produção do espaço.



O ensino de Geografia na Educação Infantil tem se consolidado como um campo pedagógico essencial para o desenvolvimento da percepção espacial e da compreensão do espaço vivido pelas crianças. A utilização de estratégias pedagógicas adequadas é fundamental para tornar o aprendizado significativo e contextualizado.

A ludicidade desempenha um papel central no ensino de Geografia na Educação Infantil. Atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e dramatizações, permitem que as crianças explorem conceitos geográficos de forma envolvente e prazerosa. Segundo Rodrigues e Saheb (2018), "a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, é tida como parte do processo de integração dos indivíduos e, da interdisciplinaridade, pode contribuir de forma decisiva para a formação de fatores relevantes do indivíduo".

A aplicação de jogos e brincadeiras é uma estratégia eficaz para o ensino de Geografia na Educação Infantil. Martins (2015) destaca que "a importância do desenvolvimento de conteúdos relacionados à Geografia nos primeiros anos da educação" é fundamental para a formação de uma base sólida de conhecimento geográfico. Essas atividades permitem que as crianças compreendam conceitos como localização, direção e espaço de maneira prática e interativa.

A utilização de recursos visuais e tecnológicos, como mapas, globos, vídeos e aplicativos educativos, enriquece o ensino de Geografia. Esses materiais facilitam a compreensão de conceitos abstratos e aproximam as crianças de diferentes realidades geográficas.

As atividades ao ar livre e as aulas de campo proporcionam experiências diretas com o ambiente, permitindo que as crianças observem e interajam com o espaço geográfico de forma concreta. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento espacial e para a compreensão do mundo ao seu redor.

A literatura infantil é uma ferramenta poderosa no ensino de Geografia. Livros e histórias que abordam temas geográficos estimulam a imaginação e a curiosidade das crianças, além de promoverem a reflexão sobre diferentes culturas e ambientes. Martins (2015) enfatiza a importância da "alfabetização geográfica nos anos iniciais", destacando o papel da literatura nesse processo.

A introdução à cartografia e à alfabetização espacial é essencial na Educação Infantil. Atividades que envolvem a leitura e a produção de mapas, maquetes e plantas baixas ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de orientação e representação do espaço.

Fasseira (2016) destaca a importância da "alfabetização cartográfica na Educação Infantil", enfatizando a necessidade de explorar as noções de tempo e espaço desde os primeiros anos de vida.

A exploração sensorial do ambiente, por meio de atividades que envolvem os sentidos, permite que as crianças percebam e compreendam o espaço de maneira holística. Atividades que estimulam a audição, o tato, o olfato e a visão contribuem para a formação de uma percepção espacial mais rica e detalhada.

A realização de projetos temáticos interdisciplinares integra diferentes áreas do conhecimento e proporciona uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conceitos geográficos. Esses projetos permitem que as crianças relacionem o conteúdo geográfico com suas experiências e vivências cotidianas.

A formação contínua dos docentes é crucial para a implementação eficaz das estratégias pedagógicas no ensino de Geografia. Professores bem preparados são capazes de planejar e executar atividades que atendam às necessidades e interesses das crianças, promovendo um aprendizado significativo (AMORIM, 2010).

A avaliação da experiência espacial das crianças deve considerar não apenas o conhecimento adquirido, mas também as habilidades de exploração, representação e reflexão sobre o espaço. Instrumentos como observações, portfólios e entrevistas podem fornecer insights valiosos sobre o desenvolvimento da percepção espacial.

O ensino de Geografia na Educação Infantil contribui para a formação de um olhar crítico e sensível sobre o espaço ao estimular a curiosidade, a observação e a reflexão. Ao interagir com o ambiente e com diferentes representações do espaço, as crianças desenvolvem uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor.

Por meio das estratégias pedagógicas mencionadas, as crianças desenvolvem a consciência espacial, que envolve a compreensão da posição, direção e distância dos objetos no espaço. Essa habilidade é fundamental para a navegação no ambiente e para a resolução de problemas cotidianos (GUIMARÃES e LOPES, 2019).

O ensino de Geografia na Educação Infantil promove a valorização da diversidade cultural e ambiental, permitindo que as crianças reconheçam e respeitem as diferenças presentes no mundo. Atividades que exploram diferentes culturas, tradições e ambientes contribuem para a formação de uma visão plural.

A relação entre a Geografia e a vivência cotidiana das crianças permite uma aprendizagem significativa, especialmente quando os conteúdos são trabalhados a partir das realidades concretas dos alunos. Trabalhar o entorno escolar, o bairro, os caminhos percorridos diariamente e os elementos do ambiente próximos das crianças contribui para uma abordagem contextualizada, como defendido por Juliasz (2017), ao afirmar que o desenvolvimento do pensamento espacial precisa partir da experiência vivida. Nesse sentido, a geografia se torna mais do que um conteúdo escolar: ela se transforma em uma lente por meio da qual a criança passa a compreender o mundo.

A escuta ativa da criança é outro aspecto fundamental no ensino de Geografia na Educação Infantil. Ao permitir que a criança relate suas observações, sensações e percepções sobre o espaço, o professor valoriza o seu ponto de vista e estimula a construção do conhecimento geográfico por intermédio de uma perspectiva dialógica. Essa escuta contribui diretamente para a construção de um olhar sensível sobre o território, pois leva em consideração o modo como a criança se sente e se insere nos diferentes ambientes que frequenta (LOPES e FERNANDES, 2018).

A abordagem geográfica na infância também favorece a construção da cidadania desde os primeiros anos escolares. Ao refletir sobre o espaço, seus usos e desigualdades, as crianças passam a entender que os ambientes são produzidos socialmente, o que contribui para a formação de um pensamento crítico. Essa compreensão ajuda a desenvolver a empatia e a noção de responsabilidade sobre o lugar em que vivem, além de fortalecer o senso de pertencimento e a capacidade de intervir positivamente na realidade.

Outra estratégia poderosa consiste em incentivar as crianças a se tornarem autoras de suas próprias representações do espaço. Ao produzir mapas mentais, desenhos do caminho de casa à escola, ou maquetes do bairro, por exemplo, a criança



aprende a observar com mais atenção o espaço vivido e a organizar suas ideias sobre ele. Segundo Fasseira (2016), essas atividades desenvolvem não apenas a habilidade de representação gráfica, mas também o raciocínio espacial e a autonomia na compreensão do mundo ao redor.

Por fim, é necessário destacar que o ensino de Geografia na Educação Infantil não deve se limitar à introdução precoce de conteúdos formais, mas sim buscar a construção de saberes significativos por meio da experiência, do afeto, da escuta e do diálogo com o espaço vivido.

A proposta é valorizar o cotidiano das crianças e construir uma ponte entre suas experiências espaciais e os conhecimentos científicos, favorecendo a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos. Assim, o ensino de Geografia cumpre seu papel formador desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia na Educação Infantil, abordado sob a perspectiva da Geografia da Infância e da experiência espacial, revela-se essencial para o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível das crianças sobre o espaço. Ao longo deste estudo, foi possível perceber que, quando bem orientado, o ensino geográfico contribui significativamente para a construção de uma percepção espacial mais detalhada e para o fortalecimento do senso de pertencimento e identidade territorial das crianças.

Estratégias pedagógicas como o uso de jogos, atividades lúdicas, exploração sensorial do ambiente, e a utilização de recursos visuais e tecnológicos, têm se mostrado eficazes na construção desse conhecimento geográfico inicial, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Contudo, também foram identificados desafios que impedem a plena implementação dessas práticas nas salas de aula da Educação Infantil. A falta de formação contínua e específica dos educadores, a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência em incorporar as abordagens geográficas de maneira transversal ao currículo escolar são algumas das dificuldades observadas.

Tais limitações demandam ações mais contundentes por parte das instituições formadoras, das secretarias de educação e dos gestores escolares, para proporcionar aos profissionais da educação as condições necessárias para trabalhar de forma efetiva com os conceitos e práticas da Geografia desde os primeiros anos de escolarização.

Outro ponto relevante é a necessidade de continuar explorando e valorizando as experiências cotidianas das crianças, suas vivências e percepções sobre o espaço. Ao integrar essas experiências ao conteúdo geográfico, os professores podem tornar o ensino mais relevante e próximo da realidade das crianças, o que contribui para a formação de um pensamento geográfico mais reflexivo e consciente. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental, pois ele deve ser mediador ativo desse processo de construção do conhecimento, respeitando e valorizando o olhar único de cada criança sobre o mundo.

O ensino de Geografia, por meio dessas abordagens, é capaz de formar cidadãos críticos, capazes de entender o espaço que habitam, suas transformações e desigualdades, promovendo uma educação inclusiva, reflexiva e engajada. Portanto, é necessário que o ensino de Geografia na Educação Infantil seja visto como uma ferramenta fundamental não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de um sujeito socialmente consciente, capaz de intervir de maneira positiva no espaço em que vive.

Finalmente, as perspectivas para a área da Geografia na Educação Infantil são promissoras. À medida que novos estudos e práticas pedagógicas vão sendo implementados, a educação infantil pode desempenhar um papel cada vez mais relevante na formação de cidadãos críticos e sensíveis, capazes de compreender e transformar o mundo ao seu redor. É necessário, porém, que haja um esforço contínuo para garantir que as práticas pedagógicas sejam cada vez mais inclusivas, diversificadas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Letícia Guimarães. Geografia e educação infantil: vivenciar e aprender a geografia por força do próprio cotidiano: a construção da noção espacial. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FASSEIRA, Rangel da Silva. Alfabetização cartográfica na Educação Infantil: possibilidades e desafios. In: VI Simpósio Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2016. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GUIMARÃES, Iara Vieira; LOPES, Jader Janer Moreira. As experiências espaciais das crianças no espaço urbano. *Educar em Revista*, v. 35, n. 73, p. 307–325, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59690>. Acesso em: 21 abr. 2025.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre geografia e cartografia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-162631/pt-br.php>. Acesso em: 21 abr. 2025.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 2, p. 1–18, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30546>. Acesso em: 21 abr. 2025.

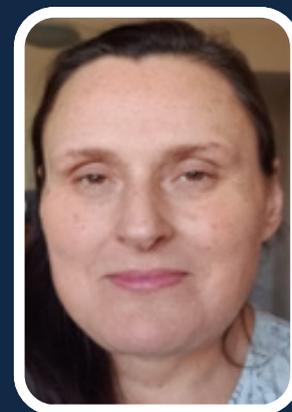
MARTINS, Simone Aparecida. A geografia na educação infantil: alfabetização geográfica e o espaço vivido. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 49–58, 2015. Disponível em: <https://revistas.unespar.edu.br/index.php/educacaoe-linguagens/article/view/741>. Acesso em: 21 abr. 2025.



RODRIGUES, Renata Barbosa; SAHEB, Danielle Cristina de Sousa. A importância da educação geográfica na educação infantil. *Revista Georaguaiá*, Barra do Garças, v. 8, n. 2, p. 42–58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/g-geo/article/view/2919>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, Suelene de Rezende; PALMA, Rute Cristina Domingos da. O brincar e o desenvolvimento das noções espaciais na Educação Infantil. *Revista da Ação Pedagógica*, v. 24, n. 2, p. 231–245, 2015. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/educacao/article/view/684>. Acesso em: 20 abr. 2025.





O USO DE CANTIGAS DE RODA E PARLENDAS NA ALFABETIZAÇÃO

SUZANA ELIZABETH LEAL DA SILVA - Graduação em Pedagogia pela faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (2001); Especialista em Educação inclusiva e Psicopedagogia clínica e Institucional pela Faculdade UNIG (2015); Coordenadora pedagógica na EMEI Cel. Walfrido de Carvalho.

RESUMO

Este artigo traz uma proposta para promover a alfabetização por meio de cantigas de roda e parlendas, resgatando os textos de memória que passaram de geração em geração. Com estes textos as aulas passam a ser prazerosas, pois unem o lúdico e a aprendizagem contextualizada, por se tratar de textos que circulam no universo da oralidade infantil. Para ler textos, que os alunos sabem de cor, eles têm que fazer a correspondência entre as partes do texto que já sabem com os trechos escritos, descobrindo a relação entre fonema e grafia, conhecendo letras novas e como se dá a segmentação das frases em pedaços menores e independentes. Já na situação de escrita, precisam colocar em cena o nível do conhecimento do sistema alfabético e o que já sabem a respeito da escrita convencional, para isso ocorrer pode-se utilizar qualquer cantiga de roda ou parlenda que os alunos apreciem. O importante é que todos os alunos saibam o conteúdo de cor e mentalmente. O que define a complexidade da atividade são as particularidades do material e as interações do educador, responsável por criar boas situações de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Alfabetização; Cantigas de roda; Parlendas.

INTRODUÇÃO

As cantigas de roda e as parlendas sempre fizeram parte do imaginário de todos, pois fazem parte do folclore. Quando utilizadas abrem um leque de interpretações para as pessoas.

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas e gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formais nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Sendo assim, estes textos asseguram o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo dos alunos e possibilitam a alfabetização. Quando há ludicidade nas aulas, os alunos aprendem se divertindo e as cantigas de roda e parlendas trazem ritmo, sonoridade e rimas.

Para ler e escrever é necessário que as pessoas construam significados e sentido, para que isso ocorra, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (Brasil, 1997) orientam que a prática pedagógica mantenha diálogo com ações que resgatam a cultura popular de um povo, ou seja, a cultura popular de cada região deve, ou pode, ser utilizada de maneira significativa no processo de alfabetização. A criança quando chega a fase escolar, já traz uma bagagem linguística bem vasta, pois interage com outras pessoas, ouve músicas, observa cartazes com marcas do próprio interesse, assiste vídeos e etc. Lima (2008, pág. 24) discorre sobre este fenômeno:



A linguagem oral não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos. A análise de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem no campo da aquisição da linguagem nos leva a definir que o desenvolvimento caracteriza-se por um processo natural e a aprendizagem se apresenta como um meio que fortalece esse processo, através dos instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades do indivíduo e reestruturam suas funções mentais.

Partindo então deste pressuposto, toda a cultura popular ou folclore, de determinada região, é extremamente relevante no cotidiano escolar. De acordo com Shneuwly, "o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam" (2004, p. 150).

Por muitos anos, levou-se em consideração a alfabetização como decodificação de letras e sílabas, mas percebeu-se que o indivíduo só se apropria plenamente da escrita quando infere sentido naquilo que lê. Vygotsky e Emília Ferreiro convergem em suas teorias afirmando que o sujeito se alfabetiza como uma representação cultural e progressiva em um processo dinâmico que foge da dualidade restrita e mecânica da correspondência entre letra e som.

Aqui parte-se do princípio de alfabetização em um sentido mais amplo e não só de decodificação de letras e fonemas, mas de inclusão no processo de leitura e escrita que envolvam situações reais. Sempre levando em consideração as tentativas de escrita das crianças, como processo nesta apropriação.

Este artigo reflete sobre o uso das cantigas populares e parlendas na prática docente para a aquisição da habilidade de leitura e escrita por parte dos alunos. Usando pesquisa bibliográfica

O QUE SÃO CANTIGAS DE RODA?

As cantigas de roda existem há muito tempo, sempre presentes entre várias gerações, são definidas assim:

Canções populares, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são feitas, formando grupos de crianças, geralmente de mãos dadas, que cantam as letras da canção que tem suas próprias características, geralmente ligadas à cultura daquele local. [...] As cantigas possuem uma letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a atenção das crianças, de modo que estimula a imaginação e a memória da criança GASPARG, 2010, apud FARIAS, 2013, p. 26).

Elas também podem ser chamadas de cirandas, e têm caráter folclórico. Esta prática, hoje em dia não tão presente na realidade infantil como antigamente devido às tecnologias existentes, é geralmente usada para entretenimento de crianças de todas as idades em locais como colégios, creches, parques, etc.

Há algumas características que elas têm em comum, como por exemplo a letra. Além de ser uma letra simples de memorizar, é recheada de rimas, repetições e trocadilhos, o que faz da música uma brincadeira. Muitas vezes fala da vida dos animais, usando episódios fictícios, que comparam a realidade humana com a realidade daquela espécie, fazendo com que a atenção da criança fique presa à história contada pela música, o que estimula sua imaginação e memória. São os casos das músicas "A barata diz que tem", "Peixe vivo" e "Sapo Jururu".

Em outros casos, algum objeto cria vida, ou fala-se de amor que para as crianças é representado principalmente pelo casamento, já que o exemplo mais próximo delas é o dos pais. Há ainda as que retratam alguma história engraçada, divertida para as crianças. Contudo, há as cantigas que falam de violência ou de medo. Apesar de esse ser um tema da realidade da criança, em algumas cantigas ele parece ser um estímulo à violência ou ao medo. Atualmente algumas canções vêm sendo alteradas por pessoas mais preocupadas com a influência das músicas na mente infantil.

Não há como detectar o momento em que as cantigas de roda, já que além de terem autoria anônima, são continuamente modificadas, adaptando-se à realidade do grupo de pessoas que as canta. São também criadas novas cantigas naturalmente em qualquer grupo social.

De acordo com Cascudo (1988):

"(...) apesar de serem cantadas uma dentro das outras e com as mais curiosas deformações das letras, pela própria inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis." (ibid., p. 676) Elas são transmitidas oralmente abandonadas em cada geração e reerguidas pela outra "numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto quase independente da decisão pessoal ou do arbítrio administrativo." (ibid., p. 146)

Como pode-se confirmar é de acordo com a utilização das crianças que a cantiga vai se tornando popular. As cantigas hoje conhecidas no Brasil têm origem europeia, mais especificamente de Portugal e Espanha. Não é notável esta origem, pois as mesmas já se adaptaram tanto ao folclore brasileiro que são o retrato do país.

As cantigas de roda são de extrema importância para a cultura de um local. Por meio dela dá-se a conhecer costumes, cotidiano das pessoas, festas típicas do local, comidas, brincadeiras, paisagem, flora, fauna, crenças, dentre muitas outras coisas. O folclore de determinado local vai sendo construído aos poucos através não só de cantigas de roda, mas também de histórias populares contadas oralmente, cantigas de ninar, lendas, etc.

O QUE SÃO PARLENDAS?



As parlendas são versinhos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças. São usadas por adultos também para embalar, entreter e distrair as crianças. Possuem uma rima fácil e, por isso, são populares entre as crianças. Muitas parlendas são usadas em jogos para melhorar o relacionamento entre os participantes ou apenas por diversão. Muitas parlendas são antigas e, algumas delas, foram criadas, há décadas. Elas fazem parte do folclore brasileiro, pois representam uma importante tradição cultural do nosso povo. As parlendas são expressões do povo e, como tal, nascem, acontecem e se manifestam na sociedade, em todo o seu âmbito, fazendo parte dos sistemas sociais (HEYLEN, 1987, p.151).

O QUE É ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem de um sistema linguístico e da forma como usá-lo para se comunicar com a sociedade.

Por meio da alfabetização, o sujeito será capaz de codificar e decodificar uma língua, aprendendo a ler e escrever. Esse processo também habilita o sujeito a desenvolver diversos métodos de aprendizado da língua.

É o processo em que os educadores procuram dar mais atenção ao aprendizado do alfabeto e dos números, a coordenação motora e a formação de palavras, sílabas e pequenas frases.

O QUE É LETRAMENTO?

Enquanto a alfabetização desenvolve a aquisição da leitura e da escrita, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever.

O letramento é o estado que um indivíduo ou grupo social alcança depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, possuindo uma maior experiência para desenvolver as práticas do uso nos mais diversos contextos sociais. Um indivíduo letrado é capaz de se informar por meio de jornais, interagir, seguir receitas, criar discursos, interpretar textos, entre outros.

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER 2002, p. 17)

QUAL A DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?

A alfabetização é o processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Então, uma das principais diferenças está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

QUADRO 1- Diferenças entre alfabetização e letramento

	Alfabetização	Letramento
Conceito	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
Uso	Uso individual da leitura e escrita.	Uso social da leitura e escrita.
Indivíduo	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
Atividades envolvidas	Codificar e decodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação e compreensão de textos, reflexão.
Ensino	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua.	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.



O sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, porém pode estar pouco habituado a usar essas habilidades no seu cotidiano. Já o indivíduo letrado possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais.

Um indivíduo alfabetizado não significa necessariamente um indivíduo letrado. Do mesmo modo, um sujeito pode ser capaz de realizar determinadas atividades em seu cotidiano que necessitem do letramento, como preencher um recibo, sem que ele seja alfabetizado.

A incapacidade de adquirir a habilidade da leitura e da escrita é chamada de analfabetismo ou iliteracia. Existe também a incapacidade de compreensão de textos simples, que é chamada de analfabetismo funcional ou semianalfabetismo.

USO DE CANTIGAS DE RODA E PARLENDAS PARA ALFABETIZAR

Ao usar estes textos como método na alfabetização o professor promove a interação dos alunos com o lugar, com os colegas, o desenvolvimento cognitivo e corporal, além da criatividade e enriquecimento de vocabulário. A maioria das crianças já trazem estas canções e rimas de memória o que facilita muito no processo de aquisição das habilidades leitoras e de escrita. O professor, apresentando cantigas de roda e parlendas para os alunos que estão se alfabetizando, passa a ser facilitador do processo de construção do conhecimento. Segundo Alencar (2010, p. 111)

“as cantigas de roda integram o conjunto das canções anônimas que fazem parte da cultura espontânea, decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana e se dão numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano”.

Já para Gaspar (2010, p. 56) as cantigas de roda são: “canções populares, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são feitas, formando grupos de crianças [...]. Também são conhecidas como cirandas [...]”

Nesse sentido, pode-se incentivar a leitura, a escrita, a comunicação, o relacionamento, a interação e a relação de grupo, além de que desenvolve a memorização e o raciocínio lógico. Silva afirma que as cantigas de roda:

Consistem em formar um grupo com várias crianças, dar as mãos e cantar uma música com características próprias, com melodia e ritmo equivalentes à cultura local, letras de fácil compreensão, temas referentes à realidade da criança ou ao seu universo imaginário e geralmente, coreografia. (SILVA, 2010, p. 3)

A leitura pode ser estimulada por meio de roda de cantigas em que as crianças fazem uma roda e cantam os versos em forma de brincadeira. Vários versos podem ser inventados com a imaginação das crianças e partindo dessa invenção as crianças podem fazer um “livro de parlendas” para exposição. A criança desenvolve a dicção, a pronúncia, e podemos assim detectar alguns problemas ou distúrbios da fala e da audição.

Com a escrita, pode-se trabalhar a forma dos versos, a estrutura da língua e as variações da linguagem. Além de desenvolver as habilidades cognitivas e psicológicas da criança, auxiliando na alfabetização e enriquecendo o vocabulário de forma divertida.

A criança aprende a interpretar, declamar e recitar os versos para os amigos, trabalhando a fala e as demais formas de expressão. Além de que trabalha a expressão corporal e isso é muito importante para o desenvolvimento do garoto ou garota.

A BNCC (2017) afirma que:

De acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BNCC, 2017, p. 37)

A interação ajuda a criança no relacionamento com as demais pessoas, abrange a troca de sentimentos e experiências, ampliando os horizontes e ideais. Sendo assim, Farias (2013, p. 32) diz que:

Quando pensamos a alfabetização, é necessário que pensemos também no desenvolvimento da criança em todos os aspectos, desde o social até o cognitivo, por isso a importância do uso das cantigas e brincadeiras nessa fase, pois permitem a criança criar e firmar seu próprio pensamento, por meio da representação e da construção que as brincadeiras trazem, através dos papéis representativos. (FARIAS, 2013 apud MICHERT, 2016, p.623).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de alfabetização cada criança desenvolve as habilidades leitoras e de escrita no próprio tempo e jeito, assim utilizando cantigas de roda e parlendas o professor pode priorizar as letras e as mensagens em uma determinada aula,



em outra pode ser o movimento, a interação ou a origem, cada elemento é um universo de possibilidades. Silva (2013, p.23) afirma que a interação é muito importante, fazendo com que as crianças adquiram experiências na mais tenra idade.

Acredito que no processo de ensino importante é compreender o mundo no encontro-confronto do sujeito com a teoria e a prática. No entanto, no caso das crianças de 0 a 6 anos de idade, educadas e cuidadas em creches e pré-escolas, esta compreensão (e construção) do mundo não acontece no encontro-confronto com a teoria e a prática, mas sim no encontro-confronto das crianças com o próprio mundo! Ou seja, acontece nas experiências, nos seus encontros confrontos com o(s) outro(s) (adultos e crianças desde a mais tenra idade), com a dimensão cultural, social e natural que as cerca. Uma experiência marcada e simultaneamente edificada pela brincadeira e interações, sendo estas construídas e mediadas pelas e nas linguagens. (SILVA, 2013, p. 23).

O que é mais importante nestas atividades é definido no contexto, no trabalho do educador, na expectativa das crianças e da escola.

Souza (2015, p. 39) salienta que:

Por meio das cantigas de roda na Educação Infantil, a música vem sendo um suporte para atender os objetivos dos professores, com a formação de hábitos, comportamentos e atitudes, memorização de conteúdos e aprendizado dos mesmos, além do resgate à cultura em que estão situados. A música não vem como um substituto da educação sistemática, ela tem como função agir na criança em sua totalidade, fazendo com que o mesmo se sinta mais à vontade. Nos dias de hoje as 11 crianças estão mais voltadas as brincadeiras informatizadas, com isso, condições físicas e psicológicas estão sendo cada vez mais afetados.

Algumas brincadeiras, podem também chamar para um caminho mais definido, umas podem narrar mais movimentos criando maior relação com o corpo, enquanto outras contam histórias e acenam mais para a mensagem.

As contribuições das cantigas de roda para educação infantil embasam-se nesta importância do desenvolvimento intelectual e motor da criança, pois os cantos poéticos se ornaram instrumento importante neste processo. A brincadeira é uma maneira de expressar e de interpretar o mundo e é um material simbólico para a criança. À medida em que a criança se relaciona socialmente e usa a linguagem, suas imaginações vão se constituindo. (SOUZA, 2015, p. 39).

Assim, ao usar estes tipos de textos, abre-se um leque de possibilidades de aprendizagem, basta seleção prévia e ter em mente qual o objetivo a ser alcançado.

[...] a música (ritmo e melodia) é o componente que merece destaque na cantiga de roda, uma vez que a linguagem musical é fundamental para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento da criança. Assim sendo, o trabalho com cantigas de roda na alfabetização pode auxiliar no desenvolvimento das crianças a partir do momento em que o professor explora essa atividade com objetivo pedagógico, para facilitar o processo ensino aprendizagem (SILVA, 2014, p. 35).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, S. A música na Educação Infantil. 4ª Ed. São Paulo: Editora Paternoni. 2010.

BRASIL, 2020. Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/cantigas-de-roda/> >. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Vol. 2.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para Educação Infantil. Brasília MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

CASCUDO, L. da C. Dicionário do folclore brasileiro. 10ª Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

FARIAS, Elaine Gebrim. As Cantigas e Brincadeiras de Roda Como Instrumento Pedagógico na Alfabetização. Alto Paraíso-GO, Dezembro de 2013.

GASPAR, L. Brincadeiras de roda. 2010. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br> Acesso em: 23 mar. 2025.

HEYLEN, J. Parlenda, riqueza folclórica: base para educação e iniciação à música. São Paulo: Hucitec/Pró-memória, 1998.

LERNER, Délia. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed., 2002.

LIMA, M. S. M. A tradição oral no processo de aquisição da leitura e da escrita: parlenda. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Ciências e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.



MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais & ensino. 4ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. A produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Aline G. F. da. Jogos e brincadeiras na escola. Web artigo. 18 de mar.2010.

SILVA, Maria D. B. Música e aprendizagem na educação Infantil. 2014. 42p. Monografia (Graduação em Educação Infantil e Desenvolvimento) – Universidade Cândido Mendes, Recife, 2014.

SILVA, Mariana da. As cantigas de roda nos relatórios, artigos e memórias de estágio de Educação Infantil do curso de Pedagogia da UFSC. 2013.

SILVA, Laize Carolina Francisco da. A importância das brincadeiras nas práticas pedagógicas da educação infantil. 2018. 31 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SOUZA, Mariana Chaves. Cantando, dançando e aprendendo: cantigas de roda na educação infantil / Mariana Chaves de Souza, Niedja Nara Bezerra Medeiros. – João Pessoa: UFPB, 2015.





unifahe.com.br | [@unifaheoficial](https://www.instagram.com/unifaheoficial)

*Revista Unifahe Educacional - Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS
Volume 1, Número 34 (MAIO, 2025)
Revista sem fins lucrativos*