

Unifahe educacional



Revista Unifahe Educacional {recurso eletrônico} – v.1 n.40 (nov 2025).
Novo Mundo, MS: Unifahe, 2025.
87 p:il; color

Mensal

Modo de acesso: <https://unifahe.edu.br/nossas-revistas/>
ISSN: 2764-9598 (digital)

1 Educação. 2. Jogos educativos . 3. Professores- formação 4. Brincadeiras
5 Arte na educação . 6. Cultura afro brasileira - estudo e ensino
7 Arte e educação 8. Educação ambiental. 9. Sustentabilidade
10. Capacidade motora em crianças 11. Inclusão escolar.
12 Práticas pedagógicas 13. Aprendizagem. 14. Professores e alunos
15. Vieira Júnior, Itamar, 1974 - 16. Ficção brasileira
17 Educação - participação dos pais. 18. Ensino a distancia

CDD: 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin - CRB: 1/ S0025



CONSELHO EDITORIAL

Ms. Alexandre Bernardo

Profª Drª Adriana Alves Farias

Drª 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

Profª Drª Adriana Alves Farias

Drª Tiziana Azario de Medeiros

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

WayShip

PROJETO GRÁFICO

WayShip

BIBLIOTECÁRIA

Maria Inês Meinberg Perecin - CRB : 1/ S0025

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

PESQUISA E TECNOLOGIA: A COLABORAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E INDÚSTRIA

Em novembro, o editorial explora a crescente importância da colaboração entre universidades e indústrias na aceleração da inovação tecnológica. A pesquisa acadêmica muitas vezes carece de recursos e aplicação prática imediata, enquanto as empresas buscam soluções inovadoras para desafios técnicos e mercadológicos.

O editorial discute como parcerias entre o setor acadêmico e o privado podem resultar em inovações significativas que beneficiam a sociedade, ao mesmo tempo que promovem o crescimento das universidades e empresas envolvidas.

A publicação também analisa as políticas públicas que incentivam tais parcerias e como elas podem ser mais eficazes para garantir que a pesquisa acadêmica tenha um impacto direto na indústria e no mercado.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias



SUMÁRIO

05. METODOLOGIAS ATIVAS: O USO DE JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

ÂGATA APARECIDA DA SILVA

10. PROFESSORES EM FORMAÇÃO: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E O FAZER PEDAGÓGICO

ALINE DE AQUINO CARVALHO DE PAULA

15. BRINCAR HEURÍSTICO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E GRANDES DESCOBERTAS

ANA PAULA DA LUZ ARAUJO

20. O BRINCAR NA INFÂNCIA: ENTRE IMAGINAÇÃO, REALIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

ANTONIA MARTA SANTOS BARBOSA

25. ARTE, MÚSICA E EXPRESSÃO

CARLA SILVA LUZIO

31. A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

CÉLIA FERREIRA CORREIA

37. SUBJETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA ARTE VISUAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

CINTHIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

42. SUSTENTABILIDADE E MEIO AMBIENTE: DA PRESERVAÇÃO À EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

DAIANE MARIÇA NAVARRO ALMEIDA

46. DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA E PRÁTICAS

DANIELA OMENA GUIMARÃES RAMOS

49. INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

FABIO ANDRE NICODEMOS

55. A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NO BRINCAR E NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAIME DE ALMEIDA

59. AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAMILLE EMANUELLE DA SILVA BRAGA

64. OUVIR PARA EDUCAR: A ESCUTA ATENTA COMO ATO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAMILLY YASMIN COSTA

68. ÁGUA, SECA E PERMANÊNCIA: OS ELEMENTOS DA NATUREZA COMO GEOSSÍMBOLOS NO SERTÃO DE TORTO ARADO

JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA

72. A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA NO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA SURDA

LAIANE ALVES DE SOUSA

76. DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O INGRESSO E CONTINUIDADO NO MESTRADO E DOUTORADO

REGIANE CRISTINA BLOTTA DE AZEVEDO

81. O FAZ DE CONTA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

ROSELI DA ROCHA SILVA



METODOLOGIAS ATIVAS: O USO DE JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA



ÁGATA APARECIDA DA SILVA - Graduação em Matemática (2007); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - na EMEF Anna Silveira Pedreira

RESUMO

Este artigo analisa o uso de jogos como ferramenta pedagógica no ensino da Matemática, com foco no desenvolvimento do raciocínio lógico, resolução de problemas e engajamento dos alunos. A pesquisa foi realizada com turmas do Ensino Fundamental II, utilizando uma abordagem qualitativa baseada em observações em sala de aula, entrevistas com professores e análise de desempenho dos estudantes. Foram aplicados jogos digitais e analógicos, cuidadosamente selecionados e adaptados aos conteúdos curriculares, como operações básicas, geometria, frações e proporcionalidade. Os resultados indicam que os jogos favorecem a aprendizagem significativa, promovendo maior participação dos estudantes, incentivando a autonomia e facilitando a assimilação de conceitos matemáticos abstratos. Além disso, observou-se uma melhora na cooperação entre os alunos, no pensamento estratégico e no desempenho em avaliações diagnósticas e somativas. A integração dos jogos ao planejamento docente demonstrou ser uma estratégia eficaz para tornar as aulas mais dinâmicas, contextualizadas e motivadoras. O estudo reforça a importância de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, especialmente em contextos de baixa motivação estudantil, apontando os jogos como recursos valiosos para a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa.

Palavras-chave: Matemática; Jogos; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma das disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógico, da capacidade de resolução de problemas e da compreensão de fenômenos do cotidiano. No entanto, o ensino tradicional, centrado na memorização e na repetição de procedimentos, muitas vezes afasta os alunos, contribuindo para a formação de uma visão negativa sobre a disciplina. Nesse contexto, a inserção de metodologias ativas de aprendizagem tem se mostrado uma alternativa eficaz para tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e significativas.

Entre essas metodologias, o uso de jogos educativos tem ganhado destaque como recurso pedagógico capaz de promover o envolvimento dos estudantes com os conteúdos matemáticos. Os jogos, ao combinarem desafio, interação e diversão, favorecem um ambiente propício à aprendizagem, estimulando o raciocínio, a criatividade e o trabalho em equipe. Quando bem planejados e integrados aos objetivos curriculares, eles podem transformar a experiência do aluno em sala de aula, contribuindo para a construção de conhecimentos sólidos de forma lúdica e prazerosa.

Apesar dos benefícios já apontados por diversas pesquisas, ainda existem desafios significativos para a efetiva aplicação de jogos no ensino da Matemática. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica dos professores, a escassez de tempo para planejamento, a resistência a mudanças metodológicas e a dificuldade de adaptação dos jogos aos diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, muitos educadores ainda consideram os jogos como meros momentos de recreação, desassociando-os do processo educativo formal.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de buscar alternativas que promovam uma aprendizagem mais eficaz, participativa e significativa em Matemática, especialmente em contextos escolares em que o desinteresse e a evasão são altos. Ao explorar o potencial dos jogos como recurso pedagógico, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes mais inovadoras, que valorizem a ludicidade sem abrir mão do rigor conceitual e pedagógico.



Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é investigar o uso de jogos como ferramenta no ensino da Matemática, com foco no desenvolvimento cognitivo e no engajamento dos alunos do Ensino Fundamental II. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar os tipos de jogos mais adequados aos conteúdos matemáticos; analisar os impactos do uso dos jogos na participação e no desempenho dos estudantes; e refletir sobre as estratégias de formação docente voltadas para a implementação dessa metodologia.

JOGOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A busca por metodologias de ensino que tornem a aprendizagem da Matemática mais significativa é uma constante entre educadores e pesquisadores da área. Entre as alternativas exploradas, os jogos pedagógicos vêm ganhando destaque como recurso capaz de aliar ludicidade e ensino formal.

De acordo com Kishimoto (2019), o jogo é uma atividade voluntária e prazerosa, que envolve regras e objetivos, podendo ser explorado em contextos educativos para favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

O uso de jogos no ensino de Matemática é respaldado por estudos que demonstram seu potencial em promover a aprendizagem ativa, facilitar a compreensão de conceitos abstratos e estimular a resolução de problemas (Borba; Penteado, 2018).

A gamificação do processo de ensino, seja por meio de jogos digitais ou analógicos, oferece aos estudantes a oportunidade de aprender de forma mais envolvente e dinâmica, favorecendo a construção do conhecimento matemático de forma concreta e significativa.

Diversas pesquisas destacam os benefícios da utilização de jogos no ensino da Matemática. Segundo Silva et al. (2022), os jogos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da atenção e da cooperação entre os estudantes. Além disso, permitem que o erro seja visto como parte do processo de aprendizagem, reduzindo a ansiedade frequentemente associada ao ensino tradicional da Matemática.

Entretanto, o simples uso de jogos em sala de aula não garante resultados positivos. É necessário que a escolha do jogo seja adequada aos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Segundo Costa e Domite (2021), o professor desempenha papel fundamental nesse processo, devendo planejar, mediar e avaliar as atividades de forma criteriosa, para que o jogo se torne uma verdadeira ferramenta pedagógica e não apenas um passatempo.

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes é a escassez de formação específica sobre como utilizar jogos de maneira pedagógica e intencional. Conforme aponta Machado (2020), muitos professores sentem-se inseguros quanto à aplicação de jogos em sala de aula, especialmente no que se refere à articulação com os conteúdos curriculares e à avaliação da aprendizagem.

Além disso, há obstáculos estruturais, como a falta de recursos materiais, tecnológicos e de tempo para planejamento. Em muitas escolas públicas brasileiras, o acesso a jogos digitais ainda é limitado, o que exige criatividade por parte dos professores na criação e adaptação de jogos analógicos, como tabuleiros, cartas ou desafios matemáticos (OLIVEIRA; AMARAL, 2023).

A resistência por parte de alguns educadores e gestores também constitui uma barreira. Ainda há uma visão equivocada de que os jogos são atividades meramente recreativas, desassociadas do conteúdo escolar. Essa perspectiva precisa ser superada com base em evidências que comprovem a eficácia dos jogos como instrumentos de ensino e aprendizagem (ARAÚJO; LOPES, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão atual, destaca a importância de metodologias que favoreçam a resolução de problemas, o pensamento crítico e a aprendizagem ativa. Nesse sentido, os jogos se alinham às competências gerais da educação básica, promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada da Matemática (BRASIL, 2018).

Outro aspecto relevante é a inclusão. Os jogos podem ser adaptados para atender às necessidades de estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou diferentes estilos cognitivos. De acordo com Santos e Ferreira (2022), a utilização de jogos no ensino inclusivo contribui para o engajamento de todos os alunos, respeitando suas particularidades e promovendo a equidade educacional.

A motivação dos estudantes é outro fator amplamente discutido na literatura. Pesquisas demonstram que o uso de jogos pode aumentar significativamente o interesse dos alunos pela Matemática, reduzindo o desengajamento escolar e melhorando o desempenho acadêmico (MOREIRA; MENDONÇA, 2023).

Do ponto de vista didático, os jogos permitem a introdução, sistematização ou revisão de conteúdos de forma interativa. Conforme Freitas (2020), eles podem ser utilizados em diferentes momentos da aula e adaptados a diversas temáticas, como operações, geometria, estatística e álgebra, entre outros.

É importante destacar que os jogos também favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência e cooperação. Tais competências são cada vez mais valorizadas no cenário educacional contemporâneo, sendo consideradas fundamentais para a formação integral dos estudantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2019).

A avaliação da aprendizagem por meio de jogos também merece atenção. Segundo Antunes (2021), os jogos podem fornecer dados qualitativos sobre o desempenho dos alunos, permitindo ao professor observar habilidades que nem sempre são captadas por avaliações tradicionais, como participação, argumentação e estratégias de resolução.

A pesquisa de campo realizada por Lima (2023) com professores da rede pública mostrou que 78% dos docentes que utilizam jogos relatam melhora no engajamento dos alunos, e 65% percebem avanços no desempenho em conteúdos previamente considerados difíceis pelos estudantes. Esses dados reforçam a necessidade de ampliar o uso de jogos como recurso pedagógico em Matemática.

Contudo, para que isso ocorra, é essencial que políticas públicas de formação continuada sejam implementadas, garantindo que os professores tenham acesso a cursos, oficinas e materiais de apoio que os capacitem para o uso pedagógico dos jogos. A parceria entre universidades, secretarias de educação e escolas é fundamental nesse processo (SOUZA; LIMA, 2024).

Diante do exposto, é possível afirmar que os jogos constituem uma poderosa estratégia pedagógica para o ensino da Matemática, desde que utilizados com intencionalidade, planejamento e avaliação criteriosa. Mais do que apenas tornar a aula divertida, eles possibilitam a aprendizagem ativa, a experimentação e o desenvolvimento de competências múltiplas.

Portanto, investir na formação de professores, no acesso a recursos e na mudança de concepções sobre o uso de jogos é um passo fundamental para transformar a forma como a Matemática é ensinada e aprendida nas escolas brasileiras.



A utilização de jogos no ensino da Matemática tem se consolidado como uma abordagem eficaz para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas entre os alunos do Ensino Fundamental. Essa prática, que combina ludicidade e intencionalidade pedagógica, favorece a aprendizagem ativa e a construção significativa de conceitos matemáticos, rompendo com a tradição do ensino puramente expositivo.

Segundo Borba e Penteado (2018), o jogo estimula o pensamento crítico e contribui para que os estudantes compreendam a Matemática como uma linguagem para interpretar e transformar a realidade.

A prática docente que integra jogos matemáticos permite explorar diferentes dimensões do raciocínio lógico, como a formulação de hipóteses, a análise de estratégias, a tomada de decisões e a verificação de resultados.

Essas competências são fundamentais no processo de aprendizagem matemática, e o jogo oferece um ambiente seguro para que o aluno experimente, erre, reflita e aprenda.

Para Kishimoto (2019), o jogo proporciona um espaço simbólico de aprendizagem no qual a criança pode reorganizar cognitivamente suas experiências e atribuir novos significados aos conhecimentos escolares.

Estudos recentes apontam que os jogos, quando bem planejados, promovem avanços significativos no desempenho dos estudantes. Em pesquisa desenvolvida por Santos e Mendonça (2023), observou-se que alunos do 5º ano que participaram de oficinas de jogos lógicos apresentaram evolução no uso de estratégias de cálculo e maior compreensão dos conceitos de regularidade e padrões numéricos.

Os dados reforçam que o envolvimento emocional positivo com a atividade lúdica favorece a memorização, o foco e a autonomia na resolução de tarefas matemáticas.

Além de potencializar o raciocínio, os jogos contribuem para a socialização e para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A interação com os colegas, as regras e os desafios do jogo exigem colaboração, escuta ativa e respeito à vez do outro. De acordo com Del Prette e Del Prette (2019), essas habilidades são tão importantes quanto as competências cognitivas, pois favorecem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, jogos com material concreto, como dominós, trilhas, baralhos e blocos lógicos, são frequentemente utilizados para o trabalho com numerais, operações e propriedades geométricas. A manipulação desses recursos facilita a compreensão de conceitos abstratos e estimula a curiosidade dos estudantes.

Segundo Freitas (2020), o uso de jogos no ensino de Matemática permite que o aluno vivencie situações-problema e mobilize seus conhecimentos prévios, estabelecendo relações entre o conteúdo escolar e o cotidiano.

Já nos anos finais, os jogos ganham complexidade e podem ser utilizados para o ensino de álgebra, geometria espacial, porcentagem, estatística, entre outros conteúdos. Jogos digitais, aplicativos e softwares educativos ampliam as possibilidades pedagógicas e favorecem a personalização da aprendizagem.

Costa e Domite (2021) ressaltam que, com o avanço das tecnologias educacionais, os jogos digitais se tornaram ferramentas eficazes para diagnosticar dificuldades e propor desafios adaptativos aos alunos.

A mediação do professor é elemento central nesse processo. O docente precisa conhecer profundamente os objetivos do jogo, seus potenciais e limitações, além de acompanhar as interações e estimular reflexões durante e após a atividade.

Antunes (2021) argumenta que o jogo educativo exige um professor observador, capaz de transformar as ações lúdicas em oportunidades didáticas ricas e contextualizadas. A intervenção pedagógica qualificada transforma o jogo em uma prática formativa.

Contudo, a adoção de jogos no ensino da Matemática ainda encontra obstáculos. Entre eles, destacam-se a falta de tempo para planejamento, a escassez de materiais apropriados e a ausência de formação continuada específica para o uso de jogos na prática docente. Machado (2020) destaca que muitos professores ainda se sentem inseguros quanto à articulação entre o jogo e os conteúdos curriculares, o que compromete sua efetividade como recurso pedagógico.

Outro ponto importante é o reconhecimento do jogo como uma estratégia legítima de ensino. Em algumas escolas, há resistência por parte de gestores e até mesmo da comunidade escolar, que ainda associa o jogo à brincadeira desvinculada do processo de aprendizagem. Para superar essa visão reducionista, é necessário promover uma mudança de cultura pedagógica, fundamentada em evidências científicas e experiências bem-sucedidas.

A pesquisa de Lima (2023) mostra que, em escolas em que os jogos são parte do planejamento pedagógico anual, os professores relatam maior engajamento dos alunos e melhor desempenho nas avaliações internas.

É importante destacar que o uso de jogos também se mostra eficaz no atendimento às necessidades educacionais especiais. A flexibilidade dos jogos permite adaptações e amplia as possibilidades de participação de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem. Santos e Ferreira (2022) afirmam que os jogos inclusivos promovem a equidade na sala de aula e incentivam a convivência respeitosa e colaborativa.

O impacto positivo dos jogos no ensino da Matemática também pode ser observado na avaliação da aprendizagem. Ao permitir que o professor observe o raciocínio dos alunos durante a resolução dos desafios propostos, o jogo se torna um instrumento qualitativo de avaliação formativa.

Antunes (2021) defende que os jogos oferecem pistas importantes sobre as estratégias cognitivas dos estudantes, muitas vezes mais reveladoras do que provas tradicionais.

Apesar dos desafios, as experiências bem-sucedidas com jogos pedagógicos evidenciam seu potencial transformador no contexto educacional. Quando utilizados com intencionalidade, planejamento e acompanhamento reflexivo, os jogos não apenas tornam o processo de ensino mais atrativo, como também contribuem para uma aprendizagem mais profunda e duradoura dos conteúdos matemáticos.

A valorização de práticas pedagógicas que integrem ludicidade e raciocínio é fundamental para que a Matemática deixe de ser vista como uma disciplina intransponível e passe a ser compreendida como uma linguagem acessível, criativa e relevante.

Essa transformação exige investimento em formação docente, revisão de materiais didáticos e fortalecimento das políticas públicas que incentivem metodologias inovadoras nas escolas brasileiras.

Assim, a integração dos jogos ao ensino da Matemática representa não apenas uma alternativa metodológica, mas um caminho promissor para promover aprendizagens significativas, desenvolver competências complexas e tornar o ambiente



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou refletir sobre o uso de jogos como recurso pedagógico no ensino da Matemática no Ensino Fundamental, destacando seu potencial para tornar a aprendizagem mais significativa, interativa e próxima da realidade dos estudantes. Ao longo da pesquisa, foi possível observar que a inserção de práticas lúdicas no contexto escolar não se limita ao entretenimento, mas configura-se como uma estratégia metodológica eficaz para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da construção de conceitos matemáticos de forma autônoma e crítica.

Com base na fundamentação teórica apresentada e na análise de experiências relatadas por diferentes autores, constatou-se que os jogos, quando utilizados de maneira planejada e intencional, favorecem a participação ativa dos alunos, promovem o engajamento nas atividades escolares e contribuem para a superação de dificuldades históricas associadas ao ensino da Matemática. O jogo permite ao estudante experimentar, testar hipóteses, construir estratégias e lidar com erros de forma construtiva, o que fortalece sua confiança e amplia suas possibilidades de aprendizagem.

Por outro lado, também se reconhece que a efetiva implementação dos jogos como ferramenta didática depende de diversos fatores, entre eles, a formação adequada dos professores, a disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos, o apoio da gestão escolar e a inclusão dessa abordagem nos planejamentos curriculares. A formação docente se mostra como elemento-chave nesse processo, visto que cabe ao professor selecionar, adaptar e mediar os jogos de acordo com os objetivos de aprendizagem, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos e as especificidades do conteúdo trabalhado.

Outro aspecto relevante está relacionado ao papel da escola na valorização de práticas inovadoras. É necessário romper com a visão tradicional que associa a ludicidade à perda de tempo ou à ausência de rigor, e compreender o jogo como um instrumento legítimo e potente de ensino. Para isso, é imprescindível que haja políticas públicas que incentivem metodologias ativas, aliadas a um processo formativo contínuo que ofereça suporte teórico e prático aos educadores.

As evidências apontadas neste trabalho reforçam a importância de ampliar o uso dos jogos como prática pedagógica na Matemática, sobretudo em um cenário educacional que ainda enfrenta sérias dificuldades quanto à aprendizagem da disciplina. Considerando os baixos índices de desempenho em avaliações externas, a evasão escolar e a resistência de muitos alunos frente à Matemática, estratégias que despertem o interesse, promovam o pensamento crítico e valorizem a participação ativa dos estudantes tornam-se cada vez mais urgentes.

Conclui-se, portanto, que o uso de jogos no ensino da Matemática deve ser compreendido como um recurso didático significativo, capaz de contribuir para uma educação mais equitativa, criativa e centrada no estudante. Quando integrados ao planejamento pedagógico com intencionalidade, os jogos não apenas auxiliam na aprendizagem de conteúdos específicos, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para a formação integral dos alunos.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar o debate sobre a importância dos jogos no contexto educacional e inspire novas práticas docentes mais dinâmicas, inclusivas e eficazes. Também se sugere que futuros estudos explorem com maior profundidade os impactos de longo prazo dessas práticas, bem como as possibilidades de adaptação dos jogos às diferentes realidades escolares, promovendo uma Matemática mais acessível, prazerosa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Avaliação mediadora: uma prática em construção. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2021.

ARAÚJO, D.; LOPES, V. O uso de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem em Matemática. Revista Brasileira de Educação Matemática, v. 30, n. 58, p. 21-36, 2022.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. Educação matemática: interfaces com a prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 15 set. 2025.

COSTA, C.; DOMITE, M. C. Usos pedagógicos de jogos em aulas de Matemática: reflexões e possibilidades. Educar em Revista, v. 37, n. 1, p. 202-218, 2021.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2019.

EVANGELISTA, R. A.; CONCEIÇÃO, I. F. O jogo como estratégia pedagógica para o ensino de expressões numéricas. Jornal de Ciências Exatas e Naturais – JCEC, v. 25, n. 1, 2024. Disponível em: <https://beta.periodicos.ufv.br/jcec/article/view/16278>. Acesso em: 18 set. 2025.

FREITAS, L. Jogos como estratégia para o ensino de conceitos matemáticos. Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 13, n. 1, p. 55-70, 2020.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2019.

LIMA, R. S. Percepção docente sobre o uso de jogos no ensino da Matemática. Educação Matemática em Foco, v. 16, n. 2, p. 83-97, 2023.



LOZADA, D. M. F.; LOZADA, K. G. Jogos e o ensino de probabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência pedagógica. *Revista Baiana de Educação Matemática*, v. 5, n. 10, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/17934>. Acesso em: 20 set. 2025.

MACHADO, D. R. Formação docente para o uso de jogos na Educação Básica. *Revista Saberes e Práticas Educativas*, v. 5, n. 2, p. 44-59, 2020.

OLIVEIRA, M. J.; AMARAL, A. D. Recursos lúdicos no ensino público de Matemática. *Revista Educação em Debate*, v. 45, n. 89, p. 119-134, 2023.

SANTOS, A. R.; MENDONÇA, P. J. Jogos e desempenho escolar: um estudo em classes de 6º ano. *Revista Diálogo Educacional*, v. 23, n. 75, p. 11-28, 2023.

SANTOS, L. F.; FERREIRA, M. R. Jogos inclusivos na aprendizagem matemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, p. 101-116, 2022.

SCHÜTZ, J. C.; SILVA JÚNIOR, A. S. Jogos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. *Revista Missioneira*, v. 6, n. 13, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/1578>. Acesso em: 21 set. 2025.

SOUZA, K. G. de; NERES, A. M. de J.; SILVA DA SILVA, J. C. Jogos digitais e aprendizagem matemática na EJA: uma proposta didática no contexto amazônico. *FOCO: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, v. 12, n. 3, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5758>. Acesso em: 19 set. 2025.



PROFESSORES EM FORMAÇÃO: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E O FAZER PEDAGÓGICO



ALINE DE AQUINO CARVALHO DE PAULA - Graduação em Pedagogia - Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Administração pela Universidade Federal do Tocantins (2009) e Graduação em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins (2021), Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar - Faculdade Rio Sono (2013); Especialista em Gestão Escolar com Ênfase na Direção, Coordenação, Supervisão, Orientação e Inspeção Educacional pela Faculdade Afirmativo (2013); Especialista em Educação do Campo - Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal do Tocantins (2016); Especialista em Educação Infantil - Anos Iniciais e Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2023); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Invest (2023); Especialista em Ensino de Ciências - Anos Finais do Ensino Fundamental "Ciência é Dez" pela Universidade Federal do Tocantins (2025), Professora Efetiva de Educação Básica - Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, Inspetora Escolar na Superintendência Regional de Educação de Arraias/TO e Coordenadora Municipal do Sistema Educacenso e Sistema Presença na Secretaria Municipal de Educação de Arraias - Tocantins.

RESUMO

A formação em licenciatura é uma etapa marcante de preparação para a docência. É no decorrer desse processo formativo que os futuros professores constroem conhecimentos e capacidades necessárias para trabalharem na Educação Básica. Esta pesquisa busca referenciar teoricamente sobre a importância da formação de professores, a construção da identidade profissional e a prática educacional (sucessos e embates). Tem característica qualitativa por meio de métodos mistos: prática em sala de aula, observações e bibliografia relacionadas ao tema. Apresenta experiência de acadêmicos em formação, durante Estágio Supervisionado II, em escola pública do Estado do Tocantins. A base teórica, tem-se legislações e renomados autores como: Freire (1983, 1996), Gatti (1997), Zabala (1998), Lima (2003), Oliveira (2006), Saviani (2008) Tardif (2008), Imbernón (2011), Libâneo (2013), dentre outros. A imersão no processo educacional e informações obtidas com os estudos, nos permitiu trazer uma breve análise dos resultados, evidenciando o significado da práxis pedagógica (relação teoria e prática), no processo de ensino e aprendizagem, desde a formação acadêmica, perpassando pela construção do perfil docente, até no ato de ser professor em sala de aula. Nessa premissa, pode-se consolidar, educadores e educandos responsáveis, criativo, reflexivo e autônomo, que reconhecem a teoria como componente peculiar à prática.

Palavras - chave: Aprendizagem; Ensino; Formação; Prática; Teoria.

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, observa-se que os acontecimentos proeminentes nos âmbitos social, cultural, educacional, intelectual, religioso, político, científico e tecnológico, estão em constantes transformações e mudanças paradigmáticas.

Diante as essas situações, é perceptível que a escola não é a única instituição responsável por garantir as pessoas, os subsídios teóricos e práticos para encarar e sobressair em cada circunstância. No entanto, é parte fundamental e integrante essencial na vida do ser humano, pois, além de trazer consigo características do meio em que se encontra inserida, ela tem o compromisso na construção da cidadania (BRASIL, 2005).

Tendo em vista, a abrangência de uma educação significativa e comprometida com o ato de ensinar e aprender, a presente pesquisa busca referenciar teoricamente sobre a importância de uma boa formação inicial/continuada e a construção da identidade profissional, conhecer as perspectivas dos envolvidos e os embates presentes nesse processo formativo.

Nesse intuito, abordaremos uma discussão sobre a teoria da formação acadêmica, relacionando-a com a prática pedagógica em sala de aula, demonstrando assim, a experiência vivenciada por estagiárias/professoras em formação, durante a realização do Estágio Supervisionado II, do curso de Biologia - EaD, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins. Considerando que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é uma exigência expressa na Lei nº 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional e é indispensável à formação em licenciatura, uma vez que, visa à efetivação do desempenho acadêmico e profissional em formação.

O tema em estudo, permitirá conhecer o processo educacional minuciosamente, aprofundar com relação à significância da formação de professores, construção do perfil docente e refletir sobre a prática em sala de aula. Nessa perspectiva, compete abordar algumas questões que nortearão esse trabalho. 1) Qual a importância da relação: formação teórica acadêmica com a prática educativa na sala de aula? 2) Qual a dimensão entre a formação inicial/continuada e a construção do perfil docente? 3) Quais os desafios presentes no processo ensino e aprendizagem?



Essa pesquisa permitirá, obter um leque de informações estruturais do sistema educacional e compreender a verdadeira função social de educar para a cidadania e ser um instrumento de formação e transformação, junto escola e as outras organizações da sociedade. Além de oportunizar a reflexão sobre a nossa formação e as formas de atuação como docentes, nas demandas específicas, tanto do educador, quanto do educando.

Primeiramente, como alicerce desse trabalho foi realizado leituras profundas e de várias fontes bibliográficas, voltadas para o tema abordado em epígrafe, haja vistas que, são assuntos de grande relevância para obter qualidade e produtividade no processo de ensino e aprendizagem. Foram selecionadas diversas fontes de dados bibliográficas tanto impressos, quanto disponíveis em acervo digital. Vale expressar, que todas as obras consultadas contribuíram de forma positiva para a temática em estudo, formando assim, o corpo deste artigo.

A pesquisa percorreu numa abordagem qualitativa, efetivada por meio de estudo de caso e coleta de dados (observações), que decorreu a partir de vivência na escola-campo, ocorrida durante as atividades de Estágio Supervisionado II, em instituição pública do Estado do Tocantins.

Na finalidade de contextualizar o objeto desse artigo, inicia-se trazendo algumas características e aspectos que compõe campo educacional, alicerçado em exímios autores como: Freire (1983, 1996), Gatti (1997), Zabala (1998), Lima (2003), Oliveira (2006), Saviani (2008) Tardif (2008), Imbernón (2011), Libâneo (2013), dentre outros, que discutem a temática estudada, dispondo de princípios teóricos colaborativos e significativos para a estruturação textual desse trabalho. Dentre os assuntos abordados por eles temos: formação docente e profissional, relação teoria e prática, exercício docente e a construção do conhecimento.

Para melhor compreensão do trabalho, encontra-se organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo fez-se a parte introdutória com a revisão bibliográfica, cujo aporte teórico contribuiu na ordem textual, onde sustentado em autores relevantes, traz uma discussão em torno da temática pesquisada. E em seguida, exibe-se conceitos a partir das ideias de alguns autores. No segundo capítulo traz o caminho metodológico percorrido no processo de desenvolvimento e estruturação, na qual descreve-se o tipo de pesquisa adotado e os instrumentos que foram usados para a concretização da pesquisa.

O terceiro capítulo, diz respeito, a fundamentação teórica, onde cita uma abordagem literária referente à formação de professores, construção da identidade profissional e o processo educativo. Para a edificação dessa seção, faz-se uma boa pesquisa bibliográfica para embasar todos os tópicos. No quarto capítulo, apresenta-se uma abordagem analítica dos resultados obtidos com a pesquisa, trazendo assim, uma retomada de toda a discussão do trabalho com base no referencial teórico. Por fim o quinto capítulo, com as considerações finais, fazemos uma síntese sobre o trabalho elaborado, expondo uma análise crítica e reflexiva a respeito do tema.

DESENVOLVIMENTO

O reconhecimento legal da educação é considerado como condição essencial para o desenvolvimento do país. Com esse amparo, a escola pública tornou-se abrangente, tendo como princípio estabelecido, a expressividade do ensino e aprendizagem, oferecendo aos brasileiros, igualdade de condições para o acesso e permanência com sucesso no espaço escolar. Assim, é indispensável à prática educacional voltada para a compreensão da realidade, dos direitos e das responsabilidades, em relação à vida pessoal, profissional, coletiva e ambiental.

Nesta linha de pensamento Zabala (1998), diz que as informações adquiridas na educação básica, visa promover a formação integral dos (as) alunos (as), contribuir para a reflexão crítica e possibilitar ao educando, conhecimento suficiente para que o mesmo possa exercer os direitos e deveres com dignidade, de forma ética, respeitável e construtiva.

Ao ponderar sobre o processo educacional, é relevante falar sobre a formação de professores para atuação na educação básica. Processo esse, que é respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/1996, nos artigos 62 e 63 que frisam as diretrizes e bases da educação nacional, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Na qual manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, que queiram lecionar e dedicar-se à educação básica.

Nessa miragem, as atividades de pesquisa foram desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado II do Curso de Biologia-EaD, do curso de Biologia - EaD, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, em escola pública do Estado do Tocantins. Para tanto, vale destacar que o Estágio Supervisionado associa-se ao itinerário formativo do educando, é componente curricular obrigatório e parte integrante do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores. Com base nessa conceituação, é oportuno evidenciar, que existem dois aspectos de relevância nesse percurso formativo, que são considerados como os grandes eixos fundamentais: pedagógico-didática e saberes específicos da área de conhecimento.

Pois, segundo Moita (1995), a identidade profissional apresenta-se com uma dimensão espaço-tempo, iniciada no tempo em que se faz opção por uma profissão, cursando o período de formação inicial até chegar aos distintos ambientes, onde de fato, essa profissão é exercida.

Conforme Becker (2001) a educação brasileira é marcada por muitas dificuldades, especialmente, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. É um exercício que requer uma boa formação profissional, precisa da interação professor com o aluno e além, de ter um espaço educativo inovador, que agucem a curiosidade e cheguem à edificação do saber.

O complexo ato de ensinar, que requer um trabalho específico e reflexões constantes sobre o fazer pedagógico e nos recorda Paulo Freire e da sua Pedagogia da Autonomia, que tem grande contribuição nesse processo. Uma vez que, para esse renomado autor, o sujeito que forma, se forma e reforma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado, de modo que, estamos em formações constantes e dependentes uns dos outros (FREIRE, 1996).

E esse é o motivo de Freire repetir em suas obras que só há docência se tiver discência e vice-versa. De modo que, o professor é visto como agente de uma práxis transformadora, que requer além de tudo, uma formação teórica, continuada e de uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Nesse viés, Lima (2003, p. 21) enfatiza que a “práxis é considerada como atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e in-terpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)”.

EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS



O fazer docente vai muito mais além do que definir os conteúdos e delimitar os procedimentos metodológicos a ser utilizados. O professor tem que enfrentar um novo desafio: ter a percepção de que nem todos os alunos aprendem do mesmo modo, momento e ritmo. Nessa perspectiva, Haas (1999) aponta que às políticas públicas de formação dos professores, tem que:

desenvolver um educador que saiba lidar com as diferenças individuais de seus alunos e adotar metodologias diversificadas, além de assegurar uma formação que possibilite ao profissional da educação ser capaz de refletir constantemente sobre a prática escolar, compartilhar experiências, conquistar e enfrentar dificuldades, rompendo, assim, com uma visão individualista de formação e de exercício profissional (HAAS, 1999, p. 86-87).

Percebe-se que a preocupação presente no cenário universitário, está relacionada à qualidade do ensino e à qualificação dos profissionais que atuam na educação, para que possam contribuir, efetivamente, no desenvolvimento social e profissional dos educandos. Desta forma, aumenta as exigências de uma formação inicial e continuada, possibilitando de tal modo, oferecer aos profissionais da educação conhecimento necessário para atender às demandas educacionais, às dificuldades e diferenças encontradas na sala de aula (IMBERNÓN, 2011).

Essa pesquisa foi substancial e significativa para formação dos professores em curso e considerado como uma ponte para vivenciar o ato de ensinar e aprender, compreender a importância de uma boa formação inicial e a valorizar a identidade profissional, pois, o estágio permite inserir o acadêmico, em seu futuro campo de atuação, analisar e refletir sobre a complexidade do processo educacional. Para Oliveira e Cunha (2006), o Estágio Supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno-estagiário a oportunidade de adquirir a experiência profissional, que é de notável importância para a sua inserção no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar, os aspectos relevantes que foram observados na execução desse trabalho de pesquisa. Sendo assim, após leitura e ponderações referentes ao processo educativo e o fazer pedagógico em sala de aula, notamos que o planejamento é o carro chefe de toda a ação pedagógica, é uma ferramenta parceira e essencial na organização didática.

Nesse propósito Libâneo (2013), diz que ao planejar, o docente tem mais tempo para organizar o material didático indispensável para a aula, assim como, são explícitas as tarefas a serem realizadas pelos alunos e pelo próprio professor. O autor complementa dizendo que o planejamento tem grande importância, por tratar-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2013, p. 22). Ao planejar o educador tem maior propriedade para fazer os ajustes e reorganização do plano em relação a novas situações que possam surgir no momento da aula, pois Luckesi, (2005, p. 125), afirma que “planejar significa traçar objetivos e buscar meios para atingi-los”.

No que se refere, ao planejamento e execução das atividades de regência, pôde-se desenvolver as seguintes ações: preparação de planos de aulas fundamentados com atividades compatíveis com o nível geral de cada turma e com as necessidades dos alunos, visando desenvolver as habilidades previstas; seleção de materiais didáticos pedagógicos e tecnológicos; execução de aulas teóricas e práticas; realização de trabalhos propostos em grupo; apresentação de seminários e também participação em atividades extraclasse, como: reuniões pedagógica e administrativa.

Vale evidenciar, que a cada planejamento executado, era feito a avaliação da aula desenvolvida, que ora era individual/coletivo. Já que, de acordo com Sant’ Anna (1995), ao fazer avaliação de algo, busca-se identificar, aferir, investigar e analisar as modificações de comportamento e rendimento tanto do educando, quanto do educador e do sistema de forma geral, confirmando se a construção do conhecimento se processou de fato, seja este teórico ou prático. Situação essa, que permite ajustes na prática educativa, com base nos acertos, erros, questionamentos e posicionamento dos envolvidos no processo.

Nessa ótica, Saviani (2008), salienta que o educador medite a respeito de sua prática pedagógica e questione a finalidade social dos conteúdos escolares

no momento de elaboração do plano de aula, compreenda a função dos conteúdos no dia a dia do aluno, preze por um ensino e aprendizagem de qualidade. E enfatiza também, a relevância do método dialético que proporcione uma ação docente-discendente, onde o professor não trabalha pelo aluno, mas, com o aluno. Essa ação pedagógica incide no método dialético, que por sua vez, se define na prática- teoria - prática dos conteúdos escolares.

Com base nessa concepção, Freire (1983) reitera que a teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto. Isso porque, a prática não pode ser descontextualizada no espaço, uma vez que vincula a pessoa numa busca consciente de ser, estar e agir no mundo, ou seja, em um processo que se faz único e dinâmico. Apropria-se da prática dando sentido à teoria, momento onde ocorre à práxis, ação-reflexão-ação e que se dão simultaneamente.

Em relação a essa abordagem, Gatti (1997) discorre que a teoria e a prática se constituem em um elemento. Nota-se, portanto, que a teoria se origina na prática e nela estão implícitos pressupostos teóricos. Afinidade de interdependência que não pode ser separada nos cursos de formação de professores, que precisa embasar-se nos componentes teóricos para desenvolver uma prática contextualiza e integrada os vários fatores presentes numa aula. Todavia, para que isso realmente ocorra, é preciso que esse educador se veja como pesquisador da sua prática, formando a sua práxis, conforme defende Lima (2003, p. 21) “unidade teórica e prática de forma refletida e redimensionada”.

É oportuno ressaltar, outro princípio pertinente, para atingir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, que é a formação continuada, na qual requer do educador a prática constante de estudo e ampliação dos seus conhecimentos. Pois, segundo Imbernón (2011) à docência demanda uma postura de disciplina e hábito de pesquisa permanente ao longo da vida profissional, começando lá na formação inicial.

Nesse vasto ciclo, Tardiff (2002) destaca quatro fases distintas desse processo contínuo: formação escolar inicial; formação universitária inicial; ingresso na carreira e a formação que se amplia ao longo da vida profissional.

Caminho pelo qual a pessoa se desenvolve nos aspectos de produção, mobilização comunicação e transmissão de saberes. Diante do exposto, nota-se que o professor é o grande responsável pela motivação de cada aluno, visto que, sem motivação qualquer enfoque didático é inútil. Nessa perspectiva, as estratégias pedagógicas da pesquisa/ação foram bem organizadas e detalhadas em cada plano de aula e em/para cada turma. Alicerçados em diversos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis e não disponíveis na escola, tendo o livro didático como guia instrutivo. Assim, podemos afirmar que, todas as tarefas



planejadas e sugeridas aos alunos, foram executadas com bastante êxito, havendo envolvimento e comprometimento dos envolvidos, alcançando os objetivos traçados.

Outra questão de destaque é a relação teoria e prática, pois a cada aula ministrada, buscava-se relacioná-las com o cotidiano dos alunos, assim, a aprendizagem se tornou mais significativa e envolvente. Nesse olhar Pimentel (2014) afirma que os conhecimentos teóricos necessitam ter sentido e significado, para que se compreenda de fato a relação entre a teoria e as ações rotineiras. Completa dizendo que, esta relação pode ajudar a construir uma práxis educativa na formação de professores que visem a inseparável teoria e a prática no exercício docente. Processo esse, que recebe a nomenclatura ação, reflexão e ação, eficaz para o aprimoramento do exercício da docência, uma vez que, permite ao professor reexaminar sua conduta e conhecimentos para que possam atuar de uma maneira contextualizada.

Conforme discorre Libâneo (2013) a relação professor-aluno é permeada de aspectos cognoscitivos, nos quais se inserem a maneira de ensinar do professor, os objetos, métodos e conteúdo da aula, e de aspectos sócio emocionais, estes que ressaltam os vínculos afetivos e a disciplina dos alunos. São aspectos que, ainda na formação é salutar para que o futuro professor possa desenvolver sua postura profissional e começar a perceber as especificidades e desenvoltura necessárias neste ambiente.

Quanto esse conceito, no desenvolver desse trabalho teve-se uma relação prazerosa, de aprendizado mútuo e os pesquisadores se portaram com autonomia, o que possibilitou ter segurança, domínio de turma e de conteúdo. Vale frisar, que por serem turmas do ensino fundamental II, são compostas por alunos obedientes a figura do professor, receptivos e participativos, obtendo assim, bons resultados nas atividades propostas, tanto individual quanto em grupos, por conseguinte, buscando sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Quando se discorre sobre educação, podem-se enumerar os aspectos positivos, como abordado logo acima e também se pode elencar os pontos negativos. Assim sendo, é oportuno apresentar o que foi observado como dificuldade no decorrer dessa pesquisa.

Um desafio encontrado foi à homogeneidade das turmas, que por vez, são formadas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem, o que exigiu ainda mais habilidade com o conteúdo proposto, exigindo dos pesquisadores um olhar mais criterioso, quanto à seleção das atividades a serem trabalhadas e procedimentos metodológicos, priorizando instrumentos necessários para a formação da identidade e construção do conhecimento do aluno, respeitando o tempo e nível de cada aluno.

Para Machado e Matos (2015) os recursos didáticos tecnológicos são intensificadores na produção do conhecimento e se desdobram em três categorias: impressos (livros didáticos), audiovisuais (aparelhos com vários tipos de sons) e colaborativos (interligação de computadores em rede). Porém, percebemos que os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis na escola campo, são limitados para atender a demanda, isso interfere para o desenvolvimento de uma prática investigativa e consequentemente para a formação de aluno crítico e pesquisador.

Outro ponto a elencar, é com relação às turmas que são formadas por discentes que residem na cidade e no campo. Os alunos que utilizam transporte escolar, possuem elevada infrequência escolar e não acompanha os conteúdos em tempo real, isso por que, o transporte não vai buscar frequentemente, devido motivos como: estradas ruins, veículos sem manutenção e quebram com frequência. Situações essas, que fogem do alcance dos pais, professores e equipe diretiva, visto que a contratação é feita via licitação e a vistoria por empresa terceirizada. Consequentemente, foi notório que os alunos residentes na área rural, têm dificuldade de aprendizagem acentuada e ficam aquém do nível dos demais colegas.

Compete, portanto aos responsáveis pelo processo educativo, desde a esfera federal até a municipal, ter um olhar criterioso e criem projetos que assegure a todos os cidadãos, os direitos e deveres que estão prescritos nos artigos 3º, 5º e 6º da Carta Constitucional de 1988, onde garante a todos, o direito à educação escolar com acesso e permanência com qualidade.

Em face às essas ponderações, compreende-se que o exercício docente pode fomentar inúmeras concepções pedagógicas, que auxiliarão na construção da postura e identidade profissional. Desta forma, nota-se que a prática da sala de aula e o processo de formação de professores possuem grande conexão, assim, a prática também não pode ser exclusivamente aplicável. É fundamental dar significação e fazer valer à relação estabelecida entre a teoria e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi de grande valia, pois, foi possível conhecer, aprimorar e refletir o processo educacional, desde a formação até a prática docente, integrando assim, o aprendizado teórico adquirido na universidade, com o fazer de forma direta em sala de aula durante o estágio supervisionado. Foi uma tarefa árdua, porém, gratificante em ter o contato direto com os estudantes e com exercício aprende, ensinar e aprender. É por meio dessa experiência, que o profissional constrói a sua identidade e torna-se capaz e apto para assumir a responsabilidade de mestre e educador.

Vale salientar, que as adversidades (estrutural, tecnológica, organizacional, social, pedagógica) postas pela realidade de uma escola pública e as eventualidades diárias observadas em sala de aula, capacita expressivamente para sobressair de situações, que venham a surgir, quando de fato, atuarmos como professor regente.

Pois, de acordo com Freire (1996, p. 38) “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, partindo sempre da necessidade do educando. Além do que, a avaliação dessa prática deve estar vinculada à essência do conhecimento transmitido pelo professor, e/ou que deveria ser assimilado pelo educando. Portanto, o professor deve entender plenamente o que é o fazer pedagógico, para assim, embasar suas aulas e avaliar como está sendo sua prática pedagógica para que não cometa erros e comprometa a formação do aluno, pois, “ensinar exige respeito à autonomia” FREIRE (1996, p. 59).

Nesta perspectiva, segundo Libâneo (2003) a prática escolar, tem aspectos condicionantes sociopolíticos, que configuram diversas concepções de homem e sociedade. Nota-se, que é importante interpretar em qual contexto social o aluno está inserido, para entender melhor as dimensões educacionais e definir as questões que encaminham a construção do conhecimento, para que responda às necessidades sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais dos discentes, de forma que, estes possam estar inseridos nesse processo como sujeitos atuantes.

Nesse sentindo, as ações desta pesquisa se concretizaram com foco na ação/reflexão/ação da formação e prática docente em



sala de aula, realizada durante o Estágio Curricular Supervisionado II - curso de licenciatura. Experiência que evidencia a missão de ser educador. Processo esse, que requer compromisso para transformar, construir e formar pessoas capazes de contribuir de maneira peculiar no meio social que está inserido.

Portanto, esse trabalho nos fortaleceu como pesquisadores e profissionais, aprimorou o aporte teórico, adquire novos os saberes na caminhada acadêmica e novas experiências da prática docente.

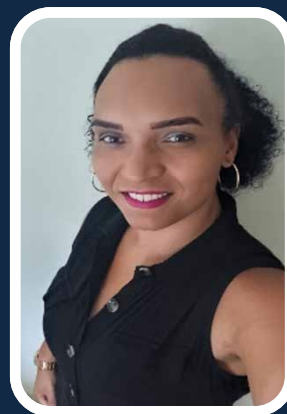
Espera-se que as informações sistematizadas nesse trabalho de pesquisa sobre a formação acadêmica e construção da identidade profissional, em um processo educativo dinâmico e significativo, possa colaborar e fomentar outras pesquisas que abordem sobre os impasses contidos na educação, como por exemplo, pode-se elencar: a falta de investimento em recursos didáticos e tecnológicos (que sejam investidos recursos em materiais que condizem com a modernização); ineficiência no transporte escolar (que atenda de fato a demanda estudantil com segurança, assiduidade, agilidade); e dentre outras inúmeras propostas de estudo. Que assim, possam surgir mais planos de melhoria para orientar professores em formação a lidar com as mudanças e avanços educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Constituição. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. LDB 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educadores e Educandos: Tempos Históricos. Brasília: UNB, 2005.
- BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DEWEY, John. Experiência e educação. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- FREIRE, Paulo. Educação Como Prática da Liberdade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.
- HAAS, Célia Maria. A formação Interdisciplinar de Professores: Um encontro com Paulo Freire. ECCOS: revista científica. Vol.1, nº1 (1. Sem. 1999) - São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 1999. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590105.pdf> Acesso em: 13 set. 2025.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática, 4 ed., Goiânia: Alternativa, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Aprendizagem Escolar. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. O planejamento e uso dos recursos didáticos tecnológicos no apoio às aulas expositivas. In: FERREIRA, Jacques de Lima. (Org.). Formação de Professores: Teoria e Prática Pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In: _____. (Org.). Profissão professor. Lisboa: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. Revista de Educación a Distancia. Ano V, n. 14, 2006.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- PIMENTEL, Edna Furukawa. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.
- PONTE, João Pedro. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. Revista em Educação Matemática, nº. 11A, 2002.
- SANT'ANNA, Ana Ilza Martins. Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poesia Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun, 2011.
- TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



BRINCAR HEURÍSTICO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E GRANDES DESCOBERTAS



ANA PAULA DA LUZ ARAUJO - Graduação de Pedagogia pela faculdade Unisa, conclui em junho de 2021, Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Centro universitário Uninefacear, em 2022 PEIF

RESUMO

O brincar heurístico tem se destacado na Educação Infantil por oferecer às crianças oportunidades ricas de exploração, investigação e descoberta a partir de materiais não estruturados. Essa abordagem valoriza a curiosidade espontânea e o contato direto com objetos do cotidiano, possibilitando que os pequenos construam significados, estabeleçam relações e desenvolvam habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais de forma autônoma. Ao manipular, comparar, empilhar, combinar e experimentar diferentes texturas, formas e pesos, as crianças ampliam sua capacidade de resolver problemas, elaborar hipóteses e compreender o mundo ao seu redor de maneira ativa. O presente artigo discute a relevância pedagógica desse tipo de brincadeira, analisando como a prática favorece processos de aprendizagem mais livres, investigativos e conectados à realidade infantil. Além disso, reflete-se sobre o papel do educador na organização dos materiais, na observação intencional e na criação de ambientes estimulantes que respeitam o ritmo e a singularidade de cada criança. Assim, busca-se evidenciar como o brincar heurístico pode contribuir para práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e alinhadas às necessidades do desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave Brincar heurístico; Educação Infantil; Materiais não estruturados; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem investigativa.

INTRODUÇÃO

O brincar heurístico tem ganhado espaço nas práticas da Educação Infantil por favorecer experiências investigativas que colocam a criança como protagonista de sua própria aprendizagem. Ao explorar materiais não estruturados – como potes, tampas, tecidos, tubos e objetos do cotidiano –, os pequenos ampliam sua capacidade de formular hipóteses, comparar elementos e construir sentidos a partir da manipulação direta do mundo que os cerca. Essa abordagem reforça a concepção de infância como etapa marcada pela curiosidade e pela ação exploratória, em sintonia com as ideias de autores como Goldschmied e Jackson (2004), que compreendem o brincar heurístico como um processo de descoberta autônoma capaz de impulsionar o desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial.

O problema que orienta este estudo consiste em compreender como o brincar heurístico pode contribuir para práticas pedagógicas mais investigativas e significativas na Educação Infantil, especialmente diante de rotinas escolares que ainda priorizam atividades dirigidas e materiais estruturados. Partindo dessa questão, o artigo propõe refletir de que maneira a organização do ambiente, a seleção dos objetos e a postura do educador interferem na qualidade das experiências vividas pelas crianças. Como aponta Kishimoto (2011), o brincar não é apenas entretenimento, mas uma linguagem essencial para que a criança intérprete e ressignifique o mundo ao seu redor. Assim, investigar práticas heurísticas torna-se fundamental para pensar uma educação que respeite o protagonismo infantil.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância do brincar heurístico na Educação Infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança.

Os objetivos específicos são: compreender o papel dos materiais não estruturados na construção de experiências investigativas; discutir a mediação docente como elemento essencial na organização e observação do brincar; relacionar o brincar heurístico às práticas pedagógicas que valorizam autonomia, criatividade e exploração sensorial.

A justificativa para a realização deste estudo baseia-se na necessidade de ampliar o debate sobre abordagens pedagógicas



que respeitem o ritmo, a curiosidade e as formas naturais de aprender da criança pequena. Em um cenário educacional ainda marcado por práticas diretivas, compreender o potencial do brincar heurístico torna-se imprescindível para a construção de ambientes mais ricos, acolhedores e alinhados às orientações da BNCC (BRASIL, 2017), que enfatiza a importância da exploração, da investigação e da brincadeira como direitos de aprendizagem. Dessa forma, este artigo busca contribuir para práticas mais sensíveis, intencionais e centradas na criança.

O BRINCAR HEURÍSTICO E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

O brincar heurístico, amplamente difundido a partir dos estudos de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2004), emerge como uma abordagem que ressignifica o papel da criança nos processos de aprendizagem, valorizando sua curiosidade inata e sua capacidade de investigar o mundo de maneira autônoma. O termo “heurístico” — derivado do grego *heuristicos*, que significa “descobrir” — traduz exatamente a essência desse tipo de brincar: a criança é convidada a explorar, testar, comparar e reinterpretar objetos e materiais sem finalidades prévias estabelecidas. Essa perspectiva se sustenta na compreensão moderna de infância como uma etapa marcada pela ação, pelas descobertas espontâneas e pelo protagonismo da criança em relação ao conhecimento que produz sobre si e sobre o ambiente que a cerca.

No brincar heurístico, a criança não é vista como alguém que precisa apenas receber informações, mas como um sujeito ativo, capaz de construir significados a partir da manipulação direta do mundo físico. Esse entendimento dialoga profundamente com autores como Jean Piaget (1971), que descreve a criança pequena como um ser que aprende ao agir sobre os objetos e ao estabelecer relações entre suas ações e os efeitos produzidos. Para Piaget, é principalmente na fase sensório-motora que o pensamento se organiza a partir da exploração manual, visual, tátil e sonora — dimensões mobilizadas intensamente nas propostas heurísticas.

Ao mesmo tempo, essa concepção conversa também com a abordagem sociocultural de Lev Vygotsky (2009), que ressalta que o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações — sejam elas com pessoas ou com objetos que carregam funções sociais e culturais. No brincar heurístico, ainda que a exploração seja autônoma, a criança estabelece relações simbólicas com os objetos, atribui significados pessoais e reorganiza formas de pensar de acordo com suas vivências e hipóteses. Nesse sentido, o brincar se torna um espaço de elaboração mental e emocional, permitindo que a criança articule, em seu próprio ritmo, elementos da realidade.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2004), o brincar heurístico “promove uma forma de aprendizagem que não é imediata nem dirigida, mas construída a partir de experiências sensoriais intensas e repetidas”. Os autores defendem que a ausência de uma função predefinida para os materiais amplia as possibilidades imaginativas e investigativas, fortalecendo a autonomia e a capacidade de tomar decisões. Esse aspecto é fundamental para ajudar as crianças a desenvolverem independência intelectual desde os primeiros anos de vida, o que contribui para a formação de sujeitos mais críticos e confiantes.

A literatura brasileira sobre o brincar também reforça essa compreensão. Kishimoto (2011) afirma que a brincadeira é uma linguagem por meio da qual a criança representa o mundo, experimenta papéis e testa hipóteses. Para ela, o brincar não estruturado favorece experiências mais livres, nas quais o pensamento se consolida a partir da experimentação. Assim, a abordagem heurística se insere como uma estratégia coerente com a visão da brincadeira como um ato essencial no desenvolvimento infantil, e não como atividade secundária.

A concepção contemporânea de infância, defendida por autores como Oliveira (2010) e Sarmento (2003), entende a criança como um sujeito competente, produtor de cultura e capaz de interpretar o mundo de forma ativa. Nesse cenário, práticas pedagógicas que limitam a ação infantil a atividades diretivas podem restringir sua criatividade, sua autonomia e sua capacidade investigativa. O brincar heurístico, por outro lado, convida a criança a explorar materiais livres de finalidades utilitárias, permitindo que ela experimente sensações, compare características, estabeleça relações e construa conhecimentos que são significativos para sua identidade.

Outro aspecto relevante é que o brincar heurístico rompe com a ideia de que a aprendizagem infantil depende exclusivamente de brinquedos industrializados ou de atividades conduzidas pelo adulto. Goldschmied (2007) argumenta que objetos simples — como colheres de madeira, tampas metálicas, pedaços de tecido, conchas ou rolos de papel — possuem uma potência exploratória muito maior do que muitos brinquedos prontos, justamente porque não carregam significados fixos. Para ela, a criança precisa “dominar o inesperado”, e isso só acontece quando tem liberdade para explorar materiais variados, manipulando-os de acordo com sua curiosidade.

Dessa forma, pode-se afirmar que o brincar heurístico se alinha a uma concepção de infância que reconhece a criança como pesquisadora, criadora e protagonista de suas vivências. A abordagem rompe com práticas tradicionais e promove um ambiente pedagógico que respeita a singularidade e o tempo interno das crianças, valorizando a investigação, a autonomia e a descoberta como pilares fundamentais do desenvolvimento.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os materiais não estruturados também conhecidos como objetos soltos ou *loose parts* ocupam papel central no brincar heurístico, justamente porque oferecem às crianças possibilidades infinitas de exploração, manipulação e descoberta. Goldschmied e Jackson (2004), em seus estudos pioneiros sobre o tema, destacam que esses materiais não possuem uma finalidade prévia, não induzem a um uso específico e não carregam uma função formal definida, o que permite que o próprio gesto da criança construa o sentido da brincadeira. Essa abertura para múltiplas interpretações é um dos elementos que mais enriquecem as experiências no brincar heurístico, pois estimula a criatividade, a curiosidade investigativa e a autonomia.

Entre os materiais mais utilizados, encontram-se itens do cotidiano como tampas metálicas, pedaços de tecido, conchas, colheres de madeira, rolos de papel, correntes leves, caixas pequenas, embalagens limpas e peças de madeira. Esses objetos, simples aos olhos dos adultos, apresentam texturas, pesos, temperaturas, sons e formatos variados que ampliam as experiências sensoriais das crianças. Segundo Horn (2007), “materiais não estruturados possibilitam que a criança experimente relações físicas, explore características dos objetos e desenvolva diferentes estratégias de ação”, fortalecendo aspectos motores e cognitivos.

Do ponto de vista do desenvolvimento sensório-motor, a manipulação desses materiais favorece o aperfeiçoamento da coordenação fina, da preensão, da movimentação dos dedos e do controle da força. Ao empilhar, encaixar, equilibrar ou organizar objetos, a criança mobiliza habilidades de planejamento motor e controle corporal, que são fundamentais nas primeiras etapas



do desenvolvimento infantil. Piaget (1971) já afirmava que a inteligência sensório-motora se constrói a partir da repetição de ações e da exploração concreta, dimensões intensamente presentes nas situações envolvendo materiais não estruturados. Além disso, tais objetos contribuem para o desenvolvimento cognitivo ao promover desafios naturais que exigem observação, comparação, estabelecimento de relações e criação de hipóteses. Por exemplo, ao notar que tampas de tamanhos diferentes produzem sons distintos ao cair no chão, a criança inicia processos de classificação; ao perceber que alguns objetos se encaixam e outros não, desenvolve noções de forma e espaço; ao combinar objetos variados, cria sequências, padrões e pequenas composições que revelam sua capacidade criativa. Esses processos ocorrem de forma espontânea, sem intervenção direta do adulto, o que reforça a autonomia e a construção ativa do conhecimento.

Do ponto de vista emocional, os materiais não estruturados também desempenham papel importante. A liberdade de escolha favorece a autoconfiança, a tomada de decisões e a sensação de competência. Oliveira (2012) destaca que, quando a criança tem a oportunidade de tomar decisões significativas dentro da brincadeira, ela desenvolve um senso mais profundo de autoria, fortalecendo sua autoestima. Por não possuírem um uso “correto”, esses objetos reduzem a possibilidade de frustração e ampliam a tolerância ao erro, permitindo que cada ação seja reinterpretada como tentativa e aprendizagem.

Na dimensão simbólica, os materiais não estruturados também permitem que as crianças atribuam significados pessoais aos objetos. Uma tampa pode virar um prato, um volante, uma moeda, um escudo. Um pedaço de tecido pode ser capa, toalha, casinha ou mar. Essa fluidez simbólica, defendida por Sarmiento (2003) como característica essencial da cultura infantil, fortalece a imaginação e a capacidade de criar narrativas próprias. Mesmo que o brincar heurístico tenha foco na exploração sensorial, ele inevitavelmente se abre para camadas simbólicas que enriquecem a experiência.

Outro aspecto fundamental é que os materiais não estruturados promovem interações sociais ricas. Em grupos, as crianças compartilham descobertas, imitam ações umas das outras, cooperam para organizar objetos ou observam estratégias diferentes de exploração. Como destaca Vygotsky (2009), o contato com pares é um elemento potente na formação de funções psicológicas superiores, e o brincar heurístico, ao permitir interações espontâneas, favorece a aprendizagem mediada entre crianças.

Por fim, é importante ressaltar que o uso desses materiais também dialoga com práticas pedagógicas sustentáveis. Muitos deles são reaproveitados, recicláveis ou provenientes de doações, o que aproxima as instituições de Educação Infantil de uma pedagogia mais consciente e conectada ao meio ambiente. Goldschmied (2007) afirma que materiais simples não apenas enriquecem a experiência infantil, mas também rompem com a lógica de consumo e excesso de brinquedos industrializados, reforçando uma educação mais humana, criativa e acessível.

Assim, os materiais não estruturados se configuram como elementos fundamentais para promover vivências significativas na Educação Infantil, oferecendo oportunidades amplas de exploração sensorial, cognitiva, emocional e simbólica. Eles ampliam o repertório exploratório da criança e fortalecem o brincar como linguagem legítima e central no desenvolvimento humano.

O PAPEL DO EDUCADOR NA ORGANIZAÇÃO E MEDIAÇÃO DO BRINCAR HEURÍSTICO

A abordagem heurística, embora centrada na autonomia e na ação investigativa da criança, não elimina a importância do educador. Pelo contrário: coloca o professor em uma posição de intensa intencionalidade pedagógica, na qual sua principal função é criar condições favoráveis para que a exploração do ambiente aconteça de forma segura, significativa e respeitosa em relação ao ritmo de cada criança. Goldschmied e Jackson (2004), responsáveis por estruturar metodologicamente o brincar heurístico, afirmam que “o adulto não conduz a ação, mas prepara o cenário”, indicando que o professor tem um papel indireto, porém fundamental na qualidade da experiência.

A organização cuidadosa dos materiais é uma das principais responsabilidades do educador. Cada objeto precisa ser selecionado criteriosamente, considerando-se aspectos como segurança, variedade sensorial, potencial combinatório e contexto cultural. O professor precisa garantir que todos os materiais estejam limpos, íntegros e acessíveis, organizando-os em cestos ou caixas por categorias que favoreçam a exploração. Segundo Goldschmied (2007), a apresentação dos materiais é parte essencial da experiência: “a forma como os objetos são dispostos transmite às crianças uma mensagem de convite e respeito”. Assim, o educador utiliza intencionalidade até na estética do espaço, criando um ambiente que comunica acolhimento e curiosidade.

Além da seleção e organização dos materiais, a postura do educador durante o brincar é um aspecto crucial dessa abordagem. O professor não intervém diretamente nem direciona ações, mas se mantém atento, observando, escutando e registrando o que as crianças fazem. Kishimoto (2011) destaca que a observação é parte constitutiva da prática pedagógica, pois permite ao educador compreender como a criança aprende, como interage com os objetos e quais estratégias utiliza para resolver problemas ou elaborar hipóteses. Esses registros — feitos por meio de anotações, fotos ou vídeos — tornam-se fontes valiosas para o planejamento posterior, possibilitando que o educador reconheça avanços, interesses e necessidades do grupo.

A mediação no brincar heurístico ocorre, portanto, de forma sensível e discreta. O educador está presente para garantir segurança física e emocional, mas evita interferir de modo que limite a exploração. Essa postura exige formação, reflexão e desconstrução de práticas tradicionais, nas quais o professor costuma ocupar o centro do processo educativo. Oliveira (2012) enfatiza que o educador precisa aprender a “agir com intencionalidade sem invadir a experiência da criança”, compreendendo que o protagonismo infantil não significa ausência de mediação, mas sim uma mediação ajustada, que respeita a autonomia e a autoria da criança.

Outra função importante do educador é interpretar pedagogicamente aquilo que observa. Ao presenciar uma criança classificando tampas por cor ou peso, por exemplo, o professor identifica a emergência de noções matemáticas; ao ver outra criança colocando objetos dentro de potes repetidamente, percebe o desenvolvimento de permanência de objeto e coordenação motora fina. Esses entendimentos permitem que a prática docente se torne mais consciente e alinhada aos objetivos do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o brincar heurístico oferece um terreno fértil para o planejamento pedagógico baseado na observação, e não apenas em expectativas curriculares prévias.

O educador também é responsável por promover um clima de respeito, liberdade e tranquilidade durante a atividade. O brincar heurístico exige tempo prolongado, silêncio relativo e ausência de interrupções desnecessárias, criando um ambiente onde a concentração das crianças possa se aprofundar. Vygotsky (2009) já apontava que a atenção sustentada é uma habilidade que se desenvolve quando a criança encontra motivos internos para se envolver na atividade — algo que o brincar heurístico favorece fortemente. Portanto, cabe ao professor proteger esse espaço-tempo, garantindo que a atividade não seja tomada por pressões, comandos ou intervenções excessivas.



Por fim, o educador tem a função de inserir essas práticas no cotidiano escolar de maneira contínua, e não como atividades pontuais. Para que o brincar heurístico se torne parte estruturante da rotina, é necessário que o professor dialogue com a equipe, reflita sobre sua prática e compreenda o valor da abordagem para o desenvolvimento integral da criança. Campos (2018) lembra que práticas inovadoras só se consolidam quando o professor reconhece seu potencial e se compromete com sua implementação.

Assim, o papel do educador no brincar heurístico é profundamente ativo, ainda que silencioso. Ele prepara, observa, registra, interpreta e garante condições pedagógicas que ampliam a potência investigativa da criança, contribuindo para uma educação mais sensível, respeitosa e baseada na autonomia.

CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O brincar heurístico se destaca como uma abordagem potente na Educação Infantil justamente por favorecer o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas múltiplas dimensões — cognitiva, motora, social, emocional e simbólica. Por meio da exploração ativa de materiais não estruturados, a criança encontra um campo fértil para criar, experimentar e atribuir significados, construindo conhecimentos de forma autônoma e prazerosa. Segundo Goldschmied e Jackson (2004), a riqueza dessa proposta está no fato de que ela reconhece a criança como um sujeito competente, capaz de organizar seu próprio processo investigativo.

No âmbito cognitivo, o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento de habilidades como classificação, comparação, seriação, noção de causa e efeito, resolução de problemas e pensamento hipotético. Ao manipular diferentes objetos — comparar pesos, testar encaixes, combinar texturas — a criança mobiliza processos mentais que ampliam a capacidade de raciocínio. Piaget (1971) já afirmava que a inteligência se constrói pela ação, e as experiências concretas proporcionadas pelo brincar heurístico criam as condições ideais para que a criança formule e revise suas próprias hipóteses. A criança aprende pensando com as mãos, construindo saberes que serão a base para aprendizagens mais complexas.

No desenvolvimento motor, as contribuições são igualmente expressivas. A manipulação de objetos variados, com diferentes formas, tamanhos e texturas, favorece tanto a coordenação motora fina quanto a global. A criança agarra, solta, empilha, gira, amassa, aperta, desloca. Esses movimentos refinam a preensão, fortalecem os músculos das mãos e aprimoram a capacidade de controlar o próprio corpo. De acordo com Godall (2015), quando o ambiente oferece oportunidades ricas e desafiadoras, a criança experimenta ações motoras cada vez mais sofisticadas, desenvolvendo consciência corporal e ampliando seu repertório de movimentos.

Do ponto de vista emocional, o brincar heurístico atua de maneira profunda. A autonomia de escolher o que fazer, como fazer e por quanto tempo fazer contribui para o fortalecimento da autoconfiança e da autoestima. Oliveira (2012) destaca que, quando a criança vive experiências que respeitam seu ritmo e suas escolhas, desenvolve um senso mais profundo de autoria, sentindo-se capaz de atuar no mundo. Além disso, como o brincar heurístico elimina a ideia de “certo” e “errado”, a criança lida com menos frustrações e passa a perceber a tentativa como parte natural do processo, construindo resiliência e segurança emocional.

Outro aspecto central dessa abordagem é a dimensão social. Embora o brincar heurístico valorize a exploração individual, ele também cria oportunidades ricas de interação entre pares. As crianças observam umas às outras, imitam ações, compartilham materiais e comentam suas descobertas. Vygotsky (2009) enfatiza que o desenvolvimento humano é profundamente social, e que interações espontâneas promovem aprendizagens que a criança não alcançaria sozinha. No contexto do brincar heurístico, essas interações surgem naturalmente, sem direção adulta, o que potencializa a cooperação, a empatia e o respeito ao outro.

Na dimensão simbólica, a abordagem também exerce papel significativo. Mesmo que o foco inicial seja sensorial, a criança inevitavelmente atribui significados aos objetos: uma tampa se transforma em moeda, disco, botão; um cordão vira serpente, ponte, caminho. Essa fluidez simbólica estimula a imaginação e amplia a capacidade narrativa da criança, elementos essenciais na formação de uma inteligência criativa. Sarmento (2003) descreve essa capacidade de “transfigurar objetos” como uma das marcas mais potentes da cultura infantil.

Além das contribuições diretas ao desenvolvimento infantil, o brincar heurístico também favorece uma educação mais humanizada e respeitosa. Ele rompe com práticas centradas no adulto e desloca o foco para os interesses, curiosidades e capacidades reais das crianças. Segundo Horn (2007), ambientes que promovem exploração livre são mais inclusivos, acolhendo diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e repertórios culturais.

Assim, o brincar heurístico se apresenta como uma estratégia pedagógica profundamente alinhada às necessidades da primeira infância, contribuindo de maneira integrada para a construção de sujeitos mais autônomos, criativos, curiosos e emocionalmente fortalecidos. Trata-se de um caminho educativo que reconhece a potência do brincar como linguagem e como direito, reafirmando seu lugar central na formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e de que maneira os materiais não estruturados favorecem experiências investigativas e significativas. Ao longo da análise, foi possível observar que o problema proposto — compreender em que medida o brincar heurístico amplia a autonomia, a exploração sensorial e a capacidade de investigação das crianças — foi contemplado, uma vez que os referenciais teóricos e a discussão das práticas pedagógicas apontaram evidências consistentes da relevância dessa abordagem.

Os autores estudados, como Goldschmied e Jackson (2004), Kishimoto (2011), Horn (2004) e Barbosa e Richter (2015), reforçam que o brincar livre e investigativo não é um mero passatempo, mas um espaço privilegiado de construção de conhecimentos. As práticas analisadas demonstram que a oferta de materiais não estruturados, aliada a um olhar sensível do educador, encoraja a criança a assumir um papel ativo na descoberta do mundo, mobilizando suas competências cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Assim, compreende-se que o brincar heurístico não só favorece aprendizagens espontâneas e profundas, mas também se alinha a uma concepção de infância que valoriza a curiosidade, a autonomia e a expressão.

Além disso, o estudo evidenciou que a organização intencional do ambiente, a escuta atenta e a postura investigativa do professor são elementos determinantes para o sucesso dessa prática. O professor, ao atuar como mediador e não como condutor rígido, cria condições para que as crianças experimentem, testem hipóteses, construam relações e vivenciem a



resolução de problemas de maneira natural e prazerosa. Essa perspectiva ressoa com a BNCC (BRASIL, 2017), que enfatiza a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil.

Também foi possível perceber que o brincar heurístico contribui para práticas mais inclusivas, na medida em que respeita ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades singulares de cada criança. Os diferentes modos de manipular e explorar objetos permitem que todos participem, cada um a seu modo, sem comparações competitivas ou padronização excessiva.

Por fim, conclui-se que o brincar heurístico se configura como uma prática pedagógica potente, atual e coerente com uma educação que reconhece a criança como sujeito competente, criativo e capaz de construir significados. A pesquisa reafirma que a presença dos materiais não estruturados, quando aliada à mediação sensível do professor, amplia possibilidades educativas e fortalece o desenvolvimento integral. Espera-se que este estudo contribua para qualificar as práticas docentes e estimular reflexões que aproximem a Educação Infantil de abordagens mais investigativas, humanizadas e respeitosas à infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Kirchner. A pesquisa com crianças na Educação Infantil: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. People Under Three: Young children in day care. 2. ed. Londres: Routledge, 2004.

HORN, Maria da Graça. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



O BRINCAR NA INFÂNCIA: ENTRE IMAGINAÇÃO, REALIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO



ANTONIA MARTA SANTOS BARBOSA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade FINTEC/UNIRADIAL (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Eliseos (2019); Professora de Educação Infantil – no CEI Parque Grajaú II, Professora de Educação Básica I - na EMEB Suzete Aparecida de Campos.

RESUMO

A infância representa uma etapa fundamental e prazerosa, na qual o brincar une elementos de imaginação e realidade. As crianças iniciam sua exploração do mundo por meio dos brinquedos, primeiramente no ambiente familiar e, posteriormente, em espaços escolares e outros contextos sociais. Por meio dessas experiências lúdicas, ocorre a interação não apenas com os brinquedos e objetos, mas também com as pessoas ao redor, o que favorece o processo de socialização e o conhecimento do meio em que estão inseridas. Nesse sentido, a ludicidade ocupa papel central na Educação Infantil, sendo reconhecida como uma abordagem metodológica que facilita o desenvolvimento integral das crianças. Ao brincar, elas aprimoram aspectos cognitivos, emocionais e motores simultaneamente, estabelecendo relações com os pares. As atividades lúdicas promovem a socialização, o afeto e o cuidado, entre outras habilidades essenciais para a formação infantil plena. É importante destacar que a Educação Infantil é a etapa educacional que mais permite a aplicação dessa metodologia, dada a importância do brincar para o aprendizado e crescimento das crianças. O presente estudo teve como objetivo geral discutir a ludopedagogia, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil durante essa fase escolar. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada na análise e interpretação das concepções de diversos autores sobre o tema. Os resultados evidenciam que a ludicidade é um recurso pedagógico que potencializa o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de múltiplas habilidades nas crianças, reafirmando sua relevância no contexto da Educação Infantil.

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

INTRODUÇÃO

A ludicidade é reconhecida como um elemento essencial na Educação Infantil, pois promove o desenvolvimento integral da criança por meio do brincar, que combina imaginação e realidade. Essa prática contribui para o aprendizado e a socialização, possibilitando que as crianças explorem o mundo de forma significativa e interativa. Por meio do uso dos jogos e brincadeiras, os alunos desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e emocionais, estabelecendo conexões importantes com o ambiente escolar e familiar.

Além disso, o brincar na infância é fundamental para a construção do conhecimento e para o fortalecimento dos vínculos afetivos, pois estimula a criatividade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas.

No contexto da Educação Infantil, a brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas uma prática pedagógica essencial que permite à criança desenvolver-se integralmente. Por meio das interações lúdicas, a criança constrói vínculos, descobre o mundo ao seu redor, expressa emoções, elabora hipóteses e vivencia papéis sociais.

É brincando que ela aprende a lidar com regras, limites e frustrações, além de desenvolver competências fundamentais como a empatia, a cooperação e a criatividade. Nesse processo, o professor atua como mediador sensível, que observa, propõe e orienta experiências significativas, considerando as necessidades individuais e coletivas de seus alunos.

Além disso, a valorização do brincar na escola representa um avanço nas concepções pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito de direitos e de saberes. A ludicidade, portanto, deve ser parte integrante do projeto político-pedagógico das

instituições de Educação Infantil, articulada aos campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e respeitando os direitos de aprendizagem das crianças.

A escola que compreende a potência da brincadeira em seus múltiplos significados promove um ambiente acolhedor, democrático e criativo, que contribui para o pleno exercício da infância e para a construção de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

A ludopedagogia, como abordagem pedagógica, utiliza a ludicidade como estratégia para tornar o processo educacional mais atraente e eficiente, possibilitando que as crianças aprendam de maneira prazerosa e natural.

Entretanto, a implementação da ludopedagogia enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada dos educadores, a escassez de materiais pedagógicos lúdicos e a ausência de um ambiente escolar estruturado para a prática do brincar. Além disso, há dificuldades relacionadas ao tempo destinado às atividades lúdicas no currículo escolar, o que pode limitar o pleno aproveitamento dos benefícios que a ludicidade oferece ao desenvolvimento infantil.

Para realizar esta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio da análise bibliográfica de autores relevantes no campo da ludopedagogia e Educação Infantil. Essa metodologia permitiu uma reflexão aprofundada sobre a importância do brincar e suas contribuições no contexto educacional, assim como os desafios enfrentados para sua efetivação nas escolas públicas.

O objetivo geral deste estudo é discutir a ludopedagogia e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças; identificar os principais desafios para a implementação da ludicidade nas instituições escolares; e refletir sobre as práticas pedagógicas que valorizam o jogo e a brincadeira como ferramentas de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ABORDAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO

Brincar constitui uma das necessidades fundamentais da infância, tão importante quanto o acesso à alimentação, à saúde, à moradia e à educação. Por meio das brincadeiras e jogos, as crianças expressam sentimentos, constroem saberes, desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, e interagem com o meio em que vivem. Essa prática lúdica atua como catalisadora do desenvolvimento integral, promovendo equilíbrio emocional e físico, além de facilitar o processo de aprendizagem.

Conforme Rosamilha (1979), o brincar é uma atividade essencial à criança, pois a natureza a dotou de um instinto lúdico que favorece o seu crescimento físico e psicológico. A utilização desse instinto pelo processo educativo possibilita uma abordagem mais eficiente do ensino, ajustando-se ao universo infantil. Nesse contexto, o brincar não se reduz ao lazer, mas se torna parte constitutiva da formação da criança como sujeito de direitos, aprendizagens e experiências.

Historicamente, a concepção de infância passou por diversas transformações. Ariès (1981) argumenta que, durante muitos séculos, a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, cuja importância social era quase nula. A valorização da infância como uma fase específica e fundamental do desenvolvimento humano é uma conquista relativamente recente, com avanços a partir do século XVII e transformações significativas nos séculos seguintes.

No período moderno, especialmente com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o olhar sobre a infância passou a incorporar a perspectiva dos direitos, destacando a importância da proteção, da educação e do brincar como dimensões fundamentais do cuidado infantil.

Na área da Psicologia, estudiosos como Wajskop (1995) e Mosé (2013) destacam que o brincar exerce papel essencial no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Por meio das atividades lúdicas, a criança explora o ambiente, expressa sua criatividade, desenvolve autonomia, constrói relações sociais e ressignifica experiências. O brinquedo e a brincadeira tornam-se ferramentas importantes para a expressão subjetiva, o autoconhecimento e a compreensão do mundo ao redor.

Além disso, a ludicidade deve ser compreendida como prática cultural, carregada de significados simbólicos e sociais. Segundo Mosé (2013), brincar não é apenas um ato espontâneo da criança, mas uma atividade construída socialmente, rica em possibilidades formativas. Dessa forma, o espaço escolar precisa reconhecer e valorizar o lúdico como componente curricular, que contribui para o desenvolvimento integral e para a formação cidadã.

A Educação Infantil enfrenta muitos desafios, sobretudo na valorização do brincar como parte efetiva do processo pedagógico. A busca por uma educação que contemple o ser humano em sua totalidade requer uma prática escolar que não apenas transmita conteúdos, mas que possibilite experiências significativas. Como aponta Resende (1999), é preciso formar pessoas capazes de usar o conhecimento de forma crítica e sensível, visando à construção de uma sociedade mais justa.

Para isso, o papel do educador torna-se central. Conforme Barreto (1998), ensinar deve ser entendido como um processo compartilhado, no qual tanto educador quanto educando participam da construção do conhecimento. Esse processo requer sensibilidade, escuta ativa e respeito pelas singularidades da infância.

Sneyders (1996) defende que a pedagogia não deve limitar-se à teoria da transmissão de saberes, mas sim instigar a criança à descoberta, à experimentação e à construção de sua própria aprendizagem. O brincar, nesse contexto, configura-se como uma prática pedagógica que favorece essas experiências e promove a aprendizagem significativa.

É fundamental que as escolas adotem uma perspectiva inclusiva e respeitosa quanto às diferenças. A educação infantil deve garantir igualdade de acesso às oportunidades e combater as práticas que reproduzem exclusões, preconceitos ou estereótipos. Finco (2007) ressalta que as brincadeiras podem reproduzir padrões de gênero e influenciar a identidade das crianças. Por isso, é necessário repensar as práticas educativas que reforçam distinções e segmentações nas atividades lúdicas.

O papel da escola é essencial na construção de um ambiente mais justo e equitativo. A ludicidade deve ser incorporada à prática docente como meio de garantir o desenvolvimento de todas as crianças, respeitando suas singularidades. A formação de professores precisa incluir essa abordagem, pois é por meio da mediação pedagógica que as experiências lúdicas ganham intencionalidade e significado.

Como explica Brougère (2010), o brincar não é uma atividade natural, mas sim um comportamento aprendido no contexto cultural e social da criança. Desde muito cedo, ela é iniciada nas brincadeiras por adultos que a cercam, o que demonstra a importância da interação social na formação das práticas lúdicas. A brincadeira, portanto, é uma construção cultural que se aprende, se compartilha e se ressignifica.



Assim, o brincar deve ser compreendido como um direito da criança e uma ferramenta fundamental para o seu desenvolvimento. A valorização da ludicidade na educação infantil representa um avanço importante na construção de uma pedagogia mais humana, sensível e inclusiva, capaz de atender às necessidades e potencialidades de cada criança.

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade, como prática pedagógica, representa um instrumento significativo no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. No contexto brasileiro, a introdução do brincar como método de ensino se fortaleceu com a proposta da Escola Nova, movimento que visava superar os moldes do ensino tradicional, em que as atividades lúdicas eram tratadas como meras distrações sem valor pedagógico.

Com o tempo, o brincar passou a ser reconhecido como uma atividade rica em possibilidades educativas, despertando o interesse por abordagens mais humanizadas e centradas na criança.

Durante a primeira infância, o brincar possibilita que a criança explore sua identidade, interaja com o outro e compreenda o ambiente que a cerca. Na escola, o convívio com diferentes experiências e relações amplia ainda mais essas descobertas, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Para isso, torna-se fundamental garantir uma rotina plural, com espaços e tempos que favoreçam a exploração de materiais diversos e a escuta atenta das crianças, das famílias e da comunidade escolar. Como destaca Oliveira (2013), o envolvimento das famílias com a escola eleva a importância que as crianças atribuem ao ambiente escolar, fortalecendo os vínculos e o processo educativo.

A valorização do brincar também está presente em documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que já enfatizava a necessidade de propor atividades que incentivem a motricidade, as descobertas e o início da alfabetização por meio de jogos e brincadeiras (BRASIL, 1998).

Além disso, o documento recomenda que o professor pesquise, selecione e desenvolva atividades corporais que contemplem as dimensões expressivas e lúdicas do corpo infantil, contribuindo para uma formação mais completa.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil passa a ter um direcionamento ainda mais claro quanto aos direitos de aprendizagem das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos evidenciam a importância de práticas pedagógicas centradas nas interações e nas brincadeiras, que devem ser os eixos estruturantes das propostas educativas.

Segundo Silva e Urt (2014), o brincar, nesse estágio da vida, pode ser uma das principais estratégias de ensino, pois ativa a curiosidade, a imaginação e habilidades cognitivas fundamentais. A unidade temática “Brincadeiras e jogos”, trazida na BNCC, orienta para a valorização das regras construídas coletivamente, incentivando o desenvolvimento do senso de cooperação e autonomia (BRASIL, 2018).

As brincadeiras não apenas favorecem o desenvolvimento cognitivo, como também proporcionam um espaço de socialização, expressão e autoconhecimento. O envolvimento das crianças em atividades lúdicas permite que elas aprendam a lidar com frustrações, respeitar limites e desenvolver empatia. Conforme aponta Assis (2018), é por meio do lúdico que a criança encontra prazer no processo de aprender, superando dificuldades e construindo novos significados.

A utilização de atividades corporais, quando bem planejadas, permite observar o desenvolvimento motor e expressivo das crianças, sendo parte essencial do processo educativo na infância (BRASIL, 1998).

Ao mesmo tempo, valorizar os jogos e brincadeiras tradicionais é uma forma de preservar a cultura popular e reforçar os laços sociais, como destaca Aberastury (1982), ao tratar da importância dessas práticas na formação de identidade e pertencimento. Vygotsky (2011) compreende que a brincadeira é um elemento chave no processo de desenvolvimento da criança, pois, ao vivenciar papéis e regras, ela adquire novas competências cognitivas. O autor apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), indicando que, por meio da mediação do adulto, a criança é capaz de avançar em suas aprendizagens e construir novos conhecimentos.

Nesse sentido, Fantin (2000) defende o resgate das brincadeiras tradicionais como forma de preservar a memória cultural e proporcionar à criança um contato com o passado que contribua para a compreensão de seu presente. Ao propor jogos e atividades que remetam às vivências de gerações anteriores, os educadores não apenas enriquecem o repertório lúdico das crianças, mas também contribuem para a valorização das múltiplas identidades culturais.

Além disso, Nhary (2006) destaca que a ludicidade é uma ferramenta poderosa para a inclusão de crianças com deficiência, pois promove a participação e o respeito às diferenças, permitindo o desenvolvimento de acordo com as capacidades individuais de cada criança. Ao brincar, elas compartilham experiências, estabelecem relações e constroem conhecimento de forma significativa.

Para Resende (2018), o brincar é uma característica cultural essencial da infância e não pode ser entendido apenas como uma atividade espontânea, mas como um momento importante de aprendizagem e construção de valores sociais. A ludicidade possibilita o desenvolvimento da autoestima, da resiliência e do pensamento lógico, além de incentivar a comunicação e a expressão corporal e emocional das crianças.

Santos (2000) também afirma que o jogo simbólico permite que a criança elabore e compreenda o mundo adulto, funcionando como um elo entre o imaginário e o real. O brincar contribui para o desenvolvimento integral, fortalecendo as competências físicas, sociais, emocionais e cognitivas.

A Educação Infantil precisa contemplar todas essas dimensões do desenvolvimento para garantir que a criança avance para as etapas seguintes com confiança e autonomia. Ao brincar, ela enfrenta seus medos, interpreta o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele. Como observam Klein apud Aberastury (1982), o brinquedo auxilia a criança a superar suas inseguranças e a testar a realidade de forma segura e criativa.

O brincar deve estar presente no cotidiano escolar como elemento estruturante da prática pedagógica. Como bem aponta Zanluchi (2005, p. 89), “quando brinca, a criança prepara-se para a vida”, pois é por intermédio do lúdico que ela compreende a realidade, experimenta sentimentos e cria hipóteses sobre o mundo.

Dessa forma, o brincar não pode ser visto apenas como um momento de recreação ou como uma atividade complementar ao conteúdo “formal”, mas sim como uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança expressa sentimentos, dese-



jos, dúvidas e compreensões do mundo. Ao participar de brincadeiras simbólicas, jogos de regras, dramatizações ou atividades livres, a criança exercita a imaginação, constrói significados e desenvolve competências socioemocionais que serão fundamentais ao longo de toda a vida escolar e social. A intencionalidade pedagógica do educador, nesse contexto, é essencial para transformar o brincar em uma experiência rica e significativa (RESENDE, 2018).

Além disso, é fundamental que os profissionais da educação estejam sensibilizados para reconhecer o valor pedagógico das brincadeiras, planejando e organizando ambientes que estimulem a criatividade, a cooperação e a autonomia infantil. O educador deve atuar como mediador, observador atento e parceiro nas descobertas, oferecendo recursos variados e promovendo interações que favoreçam o desenvolvimento integral.

Investir em formações continuadas que abordem as práticas lúdicas, a escuta ativa e o respeito às diferentes formas de brincar é um caminho necessário para garantir uma Educação Infantil de qualidade, centrada nos direitos e nas potencialidades das crianças (SILVA e URT, 2014).

Portanto, é dever da escola promover o brincar como um direito e um caminho essencial para o desenvolvimento pleno das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as brincadeiras na Educação Infantil evidenciou a centralidade do brincar no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos primeiros anos escolares.

Ao longo da análise, ficou claro que a ludicidade não é apenas uma estratégia complementar, mas sim uma linguagem própria da infância, essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das múltiplas dimensões da criança – cognitiva, emocional, social e física. Ao brincar, a criança se comunica, aprende a conviver, expressa sentimentos, formula hipóteses e experimenta o mundo de maneira ativa e significativa.

As contribuições teóricas analisadas, como as de Vygotsky, Fantin, Aberastury e os documentos oficiais como a BNCC e o RCNEI, reforçam que as brincadeiras promovem aprendizagens profundas quando bem planejadas e mediadas. Os dados apontam que o brincar, quando valorizado e inserido intencionalmente na prática pedagógica, fortalece o protagonismo infantil e promove experiências educativas mais democráticas e inclusivas.

Além disso, foi possível perceber que a ludicidade também atua como instrumento de integração e acolhimento, favorecendo a escuta das crianças, o respeito às suas individualidades e o resgate de elementos culturais por meio de jogos tradicionais e atividades coletivas.

Outro aspecto importante observado na discussão é que as práticas lúdicas permitem que a escola cumpra sua função social de formar sujeitos críticos e criativos, capazes de lidar com desafios e de se relacionar com o outro com empatia e respeito.

As brincadeiras possibilitam às crianças vivências que ampliam seus repertórios culturais, promovem a autonomia e facilitam o enfrentamento de situações complexas, como frustrações, regras sociais e convivência em grupo.

Portanto, garantir o brincar como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil é um compromisso ético, político e pedagógico. Cabe ao professor o papel de mediador sensível e atento, que reconhece o valor do lúdico, promove situações de aprendizagem significativas e respeita o tempo e as necessidades de cada criança.

Conclui-se, assim, que investir em práticas pedagógicas baseadas no brincar é investir na qualidade da educação e no desenvolvimento pleno das crianças, assegurando-lhes um direito fundamental à infância plena, feliz e enriquecedora.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. *Psicanálise da Criança: Teoria e Técnica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, O.Z.M.A. *Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI*. FE/Unicamp, 2018. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaolpg2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

BARRETO, S.J. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. Blumenau: Odorizzi, 1998.

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

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. 2.

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

FANTIN, M. *No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FINCO, D. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. *Mundo da Diversidade da Revista Maringá Ensina*, Maringá, ano 2, n. 6, p. 38-39, maio/jul. 2007.

MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NHARY, T.M.C. *O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

OLIVEIRA, Z.M.R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2013.



RESENDE, C.A. Didática em perspectiva. São Paulo: Tropical, 1999.

RESENDE, D.C.P. A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, M.P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. In Revista Integração, 2000, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.

SILVA, J.P; URT, S.C. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

SNEYDERS, G. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 01 mai. 2024.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

ZANLUCHI, F.B. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.



ARTE, MÚSICA E EXPRESSÃO

CARLA SILVA LUZIO - Professora na rede pública de São Paulo.



RESUMO

A arte, em suas diversas formas, é uma das principais manifestações da identidade humana, permitindo a comunicação de sentimentos, ideias e experiências que muitas vezes não cabem nas palavras. A música, como expressão artística universal, tem o poder de atravessar fronteiras culturais e linguísticas, conectando pessoas por meio do som, do ritmo e da emoção. Desde as civilizações antigas, a música acompanha rituais, celebrações e momentos cotidianos, servindo como meio de expressão coletiva e individual. Ela reflete o contexto histórico e social de cada época, revelando mudanças de valores, comportamentos e visões de mundo. A expressão artística, seja através do corpo, da voz ou dos instrumentos, representa liberdade criativa e sensibilidade. Na educação, a arte e a música exercem papel fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos indivíduos. Estimulam a criatividade, a concentração e o senso crítico, além de favorecerem o trabalho em grupo e a empatia. Através da expressão artística, é possível compreender melhor a si mesmo e o outro, criando pontes entre diferentes realidades. No mundo contemporâneo, onde a tecnologia transforma a forma de produzir e consumir arte, a música continua sendo um espaço de resistência e autenticidade. Em suma, arte, música e expressão são elementos essenciais para a construção da humanidade, pois traduzem o invisível, comunicam o indizível e mantêm viva a essência criadora do ser humano.

Palavras-chave: Arte; Música; Expressão.

INTRODUÇÃO

A arte é, desde os primórdios da humanidade, uma das formas mais autênticas e poderosas de comunicação e expressão. Antes mesmo da escrita, o ser humano já utilizava desenhos, sons, movimentos e símbolos para representar o mundo ao seu redor e dar sentido às suas experiências. Pinturas rupestres, cantos tribais e danças rituais eram mais do que simples manifestações estéticas: eram modos de existir, de se conectar com o sagrado, de registrar acontecimentos e de compartilhar emoções. Assim, compreender a arte é compreender parte essencial da própria história da humanidade.

Entre as inúmeras linguagens artísticas que emergiram ao longo do tempo, a música ocupa um papel especial. Ela é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, racional e emocional, concreta e abstrata. A música é capaz de tocar o inconsciente, despertar lembranças, provocar sentimentos e criar vínculos entre pessoas de diferentes origens e culturas. Não há sociedade sem música, pois ela está presente em rituais, celebrações, manifestações políticas, religiosas e também no cotidiano simples das pessoas. Sua força está justamente na capacidade de expressar o que as palavras muitas vezes não conseguem traduzir. Falar sobre arte, música e expressão é, portanto, falar sobre humanidade, sensibilidade e criatividade. Essas dimensões se entrelaçam e formam um campo de estudo que ultrapassa o aspecto técnico e adentra o terreno da emoção, da percepção e da vivência. A arte, em todas as suas formas, é um reflexo da alma humana e, ao mesmo tempo, um espelho da sociedade em que está inserida. Por meio dela, o indivíduo manifesta seus sentimentos mais profundos, suas críticas ao mundo, seus sonhos e suas lutas. A música, nesse contexto, surge como uma das expressões mais completas, pois integra ritmo, melodia, harmonia e poesia, criando uma linguagem universal que fala diretamente ao coração.

Na contemporaneidade, em meio a transformações tecnológicas e culturais intensas, a arte e a música continuam exercendo papel fundamental na formação do indivíduo e na construção de identidades. Em um mundo cada vez mais acelerado e digital, a expressão artística se torna um espaço de resistência, um refúgio emocional e uma ferramenta de reflexão social. Plataformas digitais, por exemplo, democratizaram o acesso à produção e à divulgação musical, permitindo que novas vozes e estilos

se espalhem pelo mundo, rompendo barreiras geográficas e culturais. Entretanto, ao mesmo tempo em que ampliam o alcance da arte, esses avanços também impõem desafios, como a superficialização do consumo artístico e a perda de experiências coletivas que antes eram vividas de forma mais intensa e presencial.

A expressão artística também é essencial para o desenvolvimento humano em seus múltiplos aspectos — cognitivo, emocional, social e cultural. Desde a infância, o contato com a arte e a música estimula a imaginação, a sensibilidade e o pensamento criativo. Crianças que têm acesso a atividades artísticas tendem a desenvolver melhor a empatia, a concentração e a capacidade de interpretar o mundo de maneira crítica. No campo educacional, a arte não deve ser vista apenas como um complemento, mas como um componente indispensável à formação integral do ser humano. Ela desperta o senso estético, incentiva o respeito à diversidade e fortalece a expressão individual.

Ao longo da história, a arte e a música também se mostraram ferramentas poderosas de transformação social. Grandes movimentos culturais, como o Renascimento, o Romantismo, o Modernismo e as manifestações artísticas contemporâneas, demonstram que a criação artística está sempre ligada às mudanças de pensamento e às revoluções sociais. A música popular, por exemplo, desempenhou papel decisivo em movimentos políticos e sociais, dando voz a grupos marginalizados e promovendo a conscientização sobre temas como igualdade, liberdade e justiça. Cada canção, cada ritmo e cada melodia carregam um contexto histórico e emocional que dialoga com o tempo em que foram criados.

Além disso, a arte é uma forma de diálogo entre gerações. Ela preserva a memória coletiva, mantém vivas as tradições e, ao mesmo tempo, abre espaço para a inovação. A música tradicional de um povo, por exemplo, carrega valores, crenças e modos de vida que atravessam séculos, enquanto os novos gêneros musicais mostram como a cultura está em constante movimento. Assim, a expressão artística é, simultaneamente, memória e invenção, passado e futuro, raiz e transformação.

Outro aspecto fundamental é o caráter terapêutico da arte e da música. A expressão artística pode atuar como uma forma de cura emocional e psicológica, auxiliando na liberação de sentimentos reprimidos e no equilíbrio interior. A musicoterapia, por exemplo, é uma área que comprova cientificamente o poder da música no tratamento de distúrbios emocionais, neurológicos e comportamentais. Ao se expressar artisticamente, o ser humano encontra um meio de se reconectar consigo mesmo, aliviar tensões e encontrar sentido em suas experiências.

Neste trabalho, a proposta é compreender a arte, a música e a expressão como fenômenos interligados que revelam a essência da humanidade. Mais do que simples produções culturais, essas manifestações são linguagens universais que comunicam o que há de mais profundo no ser humano. A pesquisa busca destacar a importância dessas expressões tanto na formação individual quanto na construção social, analisando seu papel histórico, educacional, emocional e cultural.

Além disso, pretende-se discutir como a arte e a música se adaptam e se reinventam em meio às mudanças do século XXI. A globalização e as tecnologias digitais transformaram não apenas a forma de produzir arte, mas também de senti-la e compartilhá-la. A expressão, antes limitada por contextos locais, agora se expande em rede, permitindo novas conexões, novas estéticas e novos significados. Essa dinâmica contemporânea traz à tona reflexões sobre autenticidade, pertencimento e o papel do artista em uma sociedade cada vez mais interconectada.

Portanto, abordar o tema “Arte, Música e Expressão” é reconhecer que a arte é vital, que a música é um espelho da alma humana e que a expressão é o fio condutor entre o sentir e o comunicar. Através delas, o ser humano se faz presente no mundo, deixa marcas, constrói memórias e transforma realidades. Mais do que um objeto de estudo, a arte é uma experiência viva, que pulsa no cotidiano, que emociona, questiona e inspira. E é justamente essa capacidade de transformar e de expressar o invisível que torna a arte e a música elementos indispensáveis para compreender o que é ser humano.

DESENVOLVIMENTO

A arte é um campo vasto e plural que abrange inúmeras formas de expressão humana. Ela não pode ser compreendida apenas como um produto estético, mas como uma experiência existencial. Cada obra de arte, seja uma pintura, uma canção, uma escultura ou uma performance, nasce de uma necessidade interna de comunicar algo que ultrapassa o discurso verbal. O artista transforma sentimentos, ideias e visões em símbolos, cores, sons e gestos, traduzindo o invisível em formas perceptíveis. É justamente nessa capacidade de transformar o imaterial em concreto que reside a essência da arte como expressão.

A música, por sua vez, é uma das manifestações mais completas dessa arte expressiva. Ela combina ritmo, melodia, harmonia e tempo, construindo pontes entre o som e a emoção. O poder da música está em sua universalidade: não importa a língua, a cultura ou o contexto, a música é compreendida de forma intuitiva. Ela tem a capacidade de unir povos, despertar memórias e transformar estados emocionais. Uma simples sequência de notas pode evocar alegria, tristeza, saudade ou esperança. Isso ocorre porque a música atua diretamente nas emoções humanas, mobilizando sentimentos e lembranças que muitas vezes não encontram palavras.

Ao longo da história, a música sempre acompanhou a evolução da humanidade. Nos tempos antigos, ela era parte integrante de rituais religiosos e cerimônias sociais. Na Idade Média, esteve a serviço da fé, com os cantos gregorianos elevando o espírito e criando uma atmosfera de devoção. Durante o Renascimento e o Barroco, a música se sofisticou, incorporando novas técnicas e instrumentos, e se consolidando como forma de arte erudita. Já na modernidade, com a invenção da imprensa e depois da gravação sonora, ela se tornou mais acessível, democratizando-se e chegando a todos os públicos. Cada época deixou sua marca sonora e, com ela, um retrato de suas crenças, valores e modos de viver.

A música também é um espelho das transformações sociais. Nos séculos XIX e XX, ela foi usada como ferramenta de protesto, resistência e libertação. Canções marcaram movimentos de direitos civis, lutas políticas e transformações culturais. O rock dos anos 60 e 70, por exemplo, foi símbolo de rebeldia e questionamento. O samba e o rap, no Brasil, tornaram-se vozes de comunidades marginalizadas, denunciando desigualdades e expressando identidades. Através da música, grupos sociais encontraram uma forma legítima de existir e de se afirmar em meio a um sistema que muitas vezes os silencia.

A arte, de modo geral, também cumpre esse papel de resistência. Ela nasce da liberdade criativa, mas também da necessidade de expressar o que não pode ser dito abertamente. Em contextos de opressão, censura ou injustiça, o artista transforma sua obra em manifesto. Uma pintura, uma letra de música, uma performance ou uma escultura podem ser gestos políticos e poéticos ao mesmo tempo. A arte incomoda, provoca e questiona. Ela faz pensar, desperta o senso crítico e convida à reflexão sobre o mundo. Por isso, é impossível dissociar arte e sociedade: toda criação artística carrega um diálogo com o tempo em que foi produzida.

No campo da expressão pessoal, a arte é igualmente transformadora. Ela permite que o indivíduo entre em contato com seu



próprio mundo interior. O ato de criar é, em si, um processo terapêutico. Ao pintar, compor, cantar ou dançar, a pessoa organiza suas emoções, traduz seus conflitos e encontra alívio. Essa é uma das razões pelas quais a arte é amplamente utilizada em contextos terapêuticos e educacionais. A musicoterapia, por exemplo, tem mostrado resultados expressivos em tratamentos de ansiedade, depressão e até reabilitação neurológica. O som, por seu caráter vibracional, atua diretamente no corpo e na mente, promovendo bem-estar e equilíbrio.

Na educação, a arte e a música ocupam um papel essencial. Elas desenvolvem habilidades que vão além do campo artístico, como concentração, disciplina, empatia e criatividade. O aprendizado musical, por exemplo, estimula o raciocínio lógico e matemático, já que envolve ritmo, tempo e proporção. Ao mesmo tempo, fortalece a sensibilidade e a expressão emocional. O ensino da arte nas escolas ajuda os alunos a compreender o mundo de forma mais ampla e humana. Ele amplia horizontes, incentiva a imaginação e forma cidadãos mais críticos e conscientes de sua realidade.

Infelizmente, ainda há uma tendência de desvalorização das disciplinas artísticas no ambiente escolar, muitas vezes vistas como “complementares” e não essenciais. Essa visão reducionista ignora o papel formador da arte na construção da identidade e na promoção da sensibilidade. Através da arte, os alunos aprendem a observar, interpretar e criar. Eles desenvolvem o olhar estético e aprendem a respeitar as diferenças culturais. Mais do que uma ferramenta de ensino, a arte é um meio de humanização.

Outro ponto importante é o impacto da tecnologia sobre a arte e a música contemporâneas. O avanço tecnológico modificou profundamente a forma como a arte é produzida, distribuída e consumida. A era digital democratizou o acesso à criação: hoje, qualquer pessoa pode compor, gravar e divulgar suas músicas utilizando apenas um computador ou um celular. Isso ampliou o campo da expressão e deu voz a artistas independentes, que antes ficavam à margem da indústria cultural. Plataformas como YouTube, Spotify e redes sociais tornaram-se palcos globais, permitindo que a arte circule livremente e alcance diferentes públicos.

Por outro lado, essa mesma revolução trouxe desafios significativos. A rapidez do consumo digital gerou uma cultura de imediatismo, em que a arte muitas vezes é reduzida a conteúdo efêmero. A música, por exemplo, é ouvida em fragmentos, pulada antes do fim, ou usada apenas como trilha sonora para vídeos curtos. Isso altera a relação entre público e obra, tornando o ato de ouvir algo menos contemplativo e mais superficial. Ainda assim, mesmo nesse contexto, a música continua encontrando maneiras de tocar o ser humano. Ela se adapta aos novos tempos, reinventando-se em formatos, gêneros e linguagens. A tecnologia também expandiu as possibilidades criativas. Artistas visuais utilizam softwares e ferramentas digitais para explorar novas formas de expressão. Músicos experimentam sons eletrônicos, misturam estilos e criam fusões culturais inéditas. A arte digital e a música eletrônica, por exemplo, desafiam as fronteiras entre o humano e o tecnológico, questionando o papel do artista e a própria natureza da criação. Essa integração entre arte e tecnologia é um reflexo da era contemporânea, em que o ser humano busca novas maneiras de se expressar e de compreender sua relação com o mundo digital.

No campo social, a arte e a música continuam exercendo um papel de aproximação entre as pessoas. Em comunidades, projetos culturais e oficinas artísticas funcionam como espaços de inclusão e pertencimento. Jovens que têm acesso à música e à arte encontram nesses ambientes uma forma de canalizar suas emoções e descobrir seus talentos. Em muitos casos, esses projetos se tornam instrumentos de transformação social, reduzindo índices de violência, promovendo autoestima e criando oportunidades. A arte, nesse sentido, não é apenas estética, mas também ética e social.

Culturalmente, a música também serve como uma ponte entre gerações. Ela preserva tradições e, ao mesmo tempo, se renova constantemente. Cada região, cada povo e cada grupo social possui sua identidade sonora. O Brasil, por exemplo, é um dos países mais ricos musicalmente do mundo. Do samba ao forró, do maracatu ao funk, do sertanejo ao rap, cada estilo representa um modo de ser e de viver. Essa diversidade é uma expressão viva da pluralidade cultural brasileira. A música conta histórias, guarda memórias e cria laços afetivos que atravessam o tempo.

Do ponto de vista filosófico, a arte e a música também levantam reflexões sobre a essência da existência humana. Por que criamos? Por que sentimos a necessidade de transformar emoções em formas e sons? A resposta pode estar no fato de que o ser humano é, por natureza, simbólico. Ele precisa dar significado ao mundo e a si mesmo, e a arte é um dos caminhos mais profundos para isso. Criar é uma forma de existir, de afirmar presença no mundo e de encontrar sentido em meio ao caos da vida. A expressão artística, portanto, é uma maneira de deixar marcas, de comunicar a própria humanidade.

A arte também é uma linguagem de emoções. Ao contrário da linguagem verbal, que busca clareza e objetividade, a arte se alimenta da ambiguidade e do mistério. Uma mesma obra pode provocar diferentes interpretações, dependendo do olhar e da experiência de quem a observa. Esse diálogo entre obra e público é o que torna a arte viva e inesgotável. A música, especialmente, exemplifica isso: uma canção pode significar algo distinto para cada ouvinte, mas em todos desperta algum tipo de emoção. É nesse espaço de múltiplas interpretações que a arte cumpre sua função mais profunda — a de conectar seres humanos em sua diversidade.

Além disso, a arte e a música possuem o poder de transcender o tempo. Obras criadas há séculos ainda emocionam, inspiram e provocam reflexões. Uma sinfonia de Beethoven, uma pintura de Van Gogh ou uma canção popular atravessam gerações porque falam de sentimentos universais: amor, dor, esperança, saudade, fé. Esses sentimentos são eternos, e a arte é o veículo que os mantém vivos. Por isso, estudar arte e música é também estudar a própria condição humana, suas angústias e suas alegrias, suas buscas e suas contradições.

No contexto contemporâneo, marcado por crises políticas, sociais e ambientais, a arte volta a ser um espaço de resistência e de conscientização. Artistas e músicos utilizam suas obras para discutir temas como desigualdade, racismo, gênero e sustentabilidade. A arte se torna voz daqueles que muitas vezes não são ouvidos. Ela denuncia, emociona e inspira mudança. Mais do que entretenimento, a arte é instrumento de transformação e ferramenta de diálogo entre diferentes realidades.

Assim, o estudo da arte, da música e da expressão revela muito mais do que técnicas e estilos. Ele nos mostra que criar é um ato profundamente humano, que expressar é uma necessidade vital e que a sensibilidade é um dos maiores patrimônios da nossa espécie. Em um tempo em que o ritmo da vida parece cada vez mais acelerado e mecanizado, a arte surge como um convite à pausa, à escuta e ao sentir. É através dela que reencontramos o que há de mais essencial: a nossa capacidade de imaginar, de criar e de nos emocionar.

A arte, em todas as suas manifestações, é uma ponte entre o interior do ser humano e o mundo que o cerca. Quando um artista cria, ele não apenas dá forma a algo externo, mas também se revela. Cada traço, cada som e cada gesto é um pedaço de sua alma compartilhado com o outro. É por isso que a arte tem a capacidade de emocionar — porque fala uma linguagem que é,



ao mesmo tempo, pessoal e universal. A música, por exemplo, nasce muitas vezes de experiências íntimas, mas ao ser ouvida por outros, ganha novos significados. Uma canção composta em um momento de dor pode se tornar trilha sonora de esperança para outra pessoa. Esse é o milagre da expressão artística: ela é individual na criação, mas coletiva na experiência.

O processo criativo, entretanto, não é algo simples nem totalmente racional. Criar é mergulhar em zonas profundas da mente e do coração, onde o pensamento lógico dá lugar à intuição e à sensibilidade. O artista, ao compor ou pintar, está em diálogo consigo mesmo, buscando traduzir algo que sente, mas que não sabe dizer. A arte é, portanto, um exercício de escuta interior. Por isso, ela exige tempo, entrega e coragem. Criar é se despir de máscaras, é se permitir ser vulnerável diante do mundo. E é justamente essa vulnerabilidade que torna a arte tão poderosa e verdadeira.

A expressão artística também se alimenta das experiências vividas. Cada época, cada sociedade e cada cultura influenciam o modo como a arte se manifesta. A música de uma geração reflete seus anseios, suas dores e suas esperanças. O samba nasceu dos encontros entre culturas africanas e europeias, carregando em seu ritmo tanto a alegria quanto a resistência. O blues, nos Estados Unidos, surgiu da dor e da luta dos afrodescendentes. Já o rap, nas periferias urbanas, se transformou em voz política e instrumento de identidade. Essas expressões mostram que a arte é um espelho do contexto social — e, mais do que isso, uma ferramenta de sobrevivência e transformação.

Em tempos de crise, a arte floresce com ainda mais força. Quando as palavras falham, o gesto, o som e a imagem assumem o papel de dizer o indizível. A história está repleta de exemplos em que a arte foi refúgio e resistência. Poetas que escreveram em meio à guerra, músicos que cantaram a liberdade durante ditaduras, pintores que denunciaram injustiças com cores e traços. Nessas situações, a arte se torna mais do que expressão — torna-se um ato de coragem. Criar em tempos difíceis é afirmar a vida diante do caos, é dizer “estamos aqui” mesmo quando o silêncio é imposto.

A relação entre arte e sociedade é, portanto, profundamente simbiótica. A arte se alimenta da realidade e, ao mesmo tempo, a transforma. Um filme, uma música ou uma pintura podem mudar mentalidades, questionar estruturas e inspirar movimentos sociais. É por meio da arte que muitas pessoas despertam para o senso de empatia, de justiça e de pertencimento. A arte tem o poder de humanizar, de ampliar o olhar e de romper barreiras culturais. Ela nos lembra que somos parte de algo maior, que nossas emoções e histórias, embora únicas, se conectam com as dos outros.

Outro aspecto essencial da arte é sua presença cotidiana. Embora muitas vezes associemos arte apenas a grandes obras ou artistas renomados, ela está em todo lugar: na forma como alguém arruma sua casa, no modo de vestir, na escolha de palavras, no preparo de uma refeição. A arte está nos pequenos gestos que carregam intenção, beleza e sensibilidade. Quando uma pessoa canta enquanto trabalha, quando um grupo dança nas ruas, quando uma criança desenha o que sente — tudo isso é arte. É a expressão espontânea do humano. Essa dimensão cotidiana da arte mostra que ela não pertence apenas aos museus ou aos palcos, mas à vida em sua plenitude.

A música também desempenha papel fundamental nesse cotidiano. Ela acompanha as pessoas nos momentos mais diversos: nas festas, nas despedidas, nas viagens e nas memórias. Muitas vezes, basta ouvir uma melodia para ser transportado a um momento do passado, revivendo sensações e sentimentos. Isso acontece porque a música se liga à memória afetiva. O cérebro associa sons e ritmos a emoções, criando conexões profundas que permanecem ao longo dos anos. Uma canção pode ser um portal para o tempo, uma forma de reviver o que já foi. Essa capacidade de despertar lembranças é uma das razões pelas quais a música é tão presente e indispensável na vida humana.

Na educação, a música e a arte não apenas ensinam conteúdos, mas também desenvolvem o ser integral. Um aluno que aprende a tocar um instrumento ou a pintar uma tela aprende, ao mesmo tempo, sobre disciplina, paciência e colaboração. Aprende a lidar com erros, a valorizar o processo e não apenas o resultado. Além disso, o fazer artístico estimula o pensamento criativo, que é essencial em qualquer área da vida. O artista é, por natureza, um solucionador de problemas: ele experimenta, combina, transforma. Essa capacidade de criar e reinventar é cada vez mais valorizada em um mundo em constante mudança. Entretanto, é importante compreender que nem todos têm acesso igual à arte e à cultura. Em muitas regiões, a ausência de políticas públicas e o descaso com a educação artística limitam as oportunidades de expressão. A arte deveria ser um direito básico, mas ainda é tratada como privilégio. Projetos culturais comunitários, quando existem, mostram o quanto a arte pode mudar realidades. Jovens que encontram na música um caminho, que descobrem no teatro uma forma de falar sobre si, ou que veem na pintura uma maneira de se expressar — todos eles são exemplos de como a arte é capaz de transformar vidas. Ela dá voz, cria pertencimento e abre horizontes.

A música, por exemplo, não precisa de tradução. Uma canção japonesa pode emocionar um brasileiro, uma melodia africana pode inspirar um europeu. O som ultrapassa fronteiras. Ele comunica o essencial: o sentimento. Por isso, diz que a música é a linguagem universal. Ela não pertence a um povo ou a uma classe — pertence à condição humana. O ritmo do coração, o compasso da respiração e o som da voz são os primeiros elementos musicais que carregamos desde o nascimento. Somos seres naturalmente musicais, e é por isso que a música nos acompanha desde sempre.

A expressão artística, contudo, não se limita à criação de obras. Ela está também na maneira como interpretamos e experimentamos o mundo. Quando alguém contempla uma pintura ou ouve uma sinfonia, não é um espectador passivo. Há uma troca invisível entre obra e observador, entre som e ouvinte. O sentido da arte se completa nesse encontro. É o olhar de quem vê, o ouvido de quem escuta, o corpo de quem sente que dão vida à criação. Essa interação faz da arte algo vivo, em constante transformação. A cada nova leitura, uma obra se renova. Ela não envelhece, apenas se reinventa nas percepções de quem a experimenta.

Nos tempos atuais, essa relação entre arte e público ganhou novos contornos. Com a internet e as redes sociais, qualquer pessoa pode criar, divulgar e compartilhar suas produções. Isso abriu portas para artistas antes invisíveis, que agora encontram espaço para expressar suas vozes. Ao mesmo tempo, a superexposição e o ritmo acelerado de consumo geram um novo desafio: como manter a profundidade e a autenticidade da arte em meio à efemeridade das telas? A resposta talvez esteja na própria essência da expressão humana. Mesmo diante da velocidade do mundo digital, a necessidade de se expressar continua sendo a mesma. A arte se adapta, mas não perde seu propósito: comunicar o que há de mais verdadeiro em nós.

A tecnologia, quando usada com sensibilidade, pode ser aliada da arte. Softwares de edição, plataformas de composição e espaços virtuais permitem novas formas de criação. Há artistas que utilizam inteligência artificial para compor músicas, misturando o humano e o digital em experiências inéditas. Essa fusão levanta debates éticos e filosóficos sobre autoria e emoção. Pode uma máquina criar arte? A resposta depende de como entendemos o conceito de criação. Se a arte é expressão de consciência e emoção, então talvez o elemento humano continue sendo insubstituível. A tecnologia pode ampliar os meios,



mas o impulso criador ainda nasce do coração e da mente humana.

Outro ponto relevante é o papel da arte na saúde emocional das pessoas. Em um mundo cada vez mais ansioso e sobrecarregado, a expressão artística oferece uma forma de cuidado e equilíbrio. Cantar, dançar, escrever ou desenhar são maneiras de aliviar tensões e de reconectar-se com o presente. A arte nos convida à pausa, à contemplação e ao sentir. Ela rompe o automatismo da rotina e nos devolve a capacidade de admirar o simples. Um pôr do sol, uma melodia suave ou uma cena de teatro podem ser experiências de cura. Elas lembram que a vida não é apenas produção, mas também emoção.

A música, em especial, tem efeito direto sobre o corpo e a mente. Estudos mostram que certas frequências sonoras reduzem o estresse, melhoram o humor e até fortalecem o sistema imunológico. Isso explica por que a música está presente em terapias, meditações e ambientes hospitalares. Mais do que entretenimento, ela é ferramenta de conexão e equilíbrio. Através do som, o ser humano reencontra sua harmonia interior. Quando cantamos, vibramos junto com o mundo. Essa comunhão sonora nos torna mais conscientes de nossa própria existência.

Por fim, é preciso reconhecer que a arte e a música são pilares da nossa identidade coletiva. Elas guardam a história, traduzem o presente e apontam para o futuro. Um povo sem arte é um povo sem memória, sem voz. Valorizar a cultura é valorizar a própria humanidade. Cada canção, cada obra e cada expressão artística são fragmentos do que somos — e é nesse mosaico de sons, cores e formas que a humanidade se reconhece. A arte nos lembra que, apesar das diferenças, compartilhamos o mesmo desejo de sentir, criar e nos conectar.

Considerações Finais

Chegar ao fim desta reflexão sobre arte, música e expressão é, na verdade, abrir novas portas de entendimento sobre o que significa ser humano. A arte é muito mais do que uma forma de entretenimento ou um adorno cultural: ela é uma necessidade vital. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a arte é um espelho da alma humana, um espaço de comunicação profunda entre o eu e o mundo. É pela arte que o ser humano traduz sentimentos, compartilha experiências e dá sentido ao que vive. E entre todas as formas de arte, a música se destaca por sua capacidade de emocionar, unir e transformar.

A música é uma linguagem universal, que dispensa traduções e atravessa fronteiras. Ela é capaz de conectar pessoas de diferentes culturas, idades e origens, pois fala diretamente ao coração. Uma melodia pode expressar aquilo que as palavras não alcançam; pode consolar, inspirar, fazer lembrar ou simplesmente acolher. É nesse poder simbólico e emocional que reside sua grandeza. Quando um som ecoa e desperta algo em quem o ouve, estabelece-se um diálogo silencioso, mas profundo, entre criador e ouvinte. Esse diálogo é o que mantém viva a arte — o encontro entre quem sente e quem se permite sentir.

Compreender a importância da arte e da música na vida humana é compreender também a necessidade de preservar a sensibilidade em um mundo cada vez mais mecanizado e impessoal. Vivemos em uma época em que tudo é acelerado, em que o consumo rápido e o imediatismo dominam as relações. Nesse cenário, a arte se torna um respiro, um contraponto ao ritmo frenético da modernidade. Ela nos convida à pausa, à escuta, à contemplação. Nos lembra que o tempo de sentir é diferente do tempo de produzir, e que a vida precisa de beleza tanto quanto de razão. A arte, portanto, é um ato de resistência emocional e espiritual.

Durante esta pesquisa, também ficou claro que a arte é uma força transformadora — tanto no indivíduo quanto na sociedade. Ela educa, sensibiliza, provoca e desperta. Ao entrar em contato com a arte, o ser humano amplia sua percepção e fortalece seu senso crítico. Aprende a observar o mundo com outros olhos, a valorizar a diversidade e a reconhecer o poder da imaginação. No campo social, a arte tem sido instrumento de luta e inclusão. Em comunidades marginalizadas, projetos culturais e musicais têm mudado vidas, oferecendo novas perspectivas e fortalecendo identidades. Onde o Estado falha, a arte muitas vezes chega como cura, voz e esperança.

Além disso, a arte é também um espaço de memória e de pertencimento. Cada canção, cada obra, carrega em si a história de um povo, suas dores e alegrias, suas tradições e sonhos. Através da arte, preservamos quem fomos e reinventamos quem somos. Ela nos permite olhar para o passado com respeito e para o futuro com imaginação. O artista é, nesse sentido, um guardião de sensibilidades, alguém que traduz o espírito de sua época em formas sensoriais que resistem ao tempo. E mesmo quando tudo muda — a tecnologia, os costumes, os valores — a arte continua a pulsar, adaptando-se e se reinventando.

A música, especialmente, tem acompanhado a humanidade em todas as suas fases. Desde os tambores tribais até as plataformas digitais, ela esteve presente nos momentos de celebração e também nos de luto. É uma testemunha da nossa trajetória e uma aliada nas nossas emoções. Ela nos acompanha quando estamos sós e nos une quando estamos juntos. É expressão de liberdade, mas também de pertencimento. Por meio dela, aprendemos a sentir com mais profundidade, a escutar com mais atenção e a compreender com mais empatia. A música é, portanto, uma forma de linguagem que nos reconcilia com o essencial.

Outro ponto que merece destaque é o papel da arte e da música na educação e no desenvolvimento humano. Quando uma criança é estimulada a desenhar, cantar ou dançar, ela está aprendendo muito mais do que uma habilidade técnica: está aprendendo a pensar, a expressar-se e a lidar com suas emoções. A arte desperta o senso estético, fortalece a autoestima e incentiva o respeito à diversidade. Em um mundo onde a competitividade e a tecnologia muitas vezes afastam o ser humano de sua essência, a arte reaproxima o indivíduo de sua própria humanidade. Educar pela arte é formar cidadãos mais sensíveis, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

Também é importante reconhecer o papel das novas tecnologias na expansão da arte e da música. O ambiente digital abriu novas possibilidades de criação e acesso, democratizando a produção artística e dando visibilidade a vozes antes invisíveis. Hoje, qualquer pessoa com um celular pode compor, gravar e compartilhar sua arte com o mundo. Essa revolução trouxe oportunidades e desafios: se por um lado ampliou o alcance das expressões artísticas, por outro tornou o consumo mais rápido e, às vezes, mais superficial. Cabe, portanto, ao público e aos artistas cultivarem o equilíbrio entre a inovação e a profundidade, entre o instantâneo e o duradouro.

Apesar dessas transformações, a essência da arte permanece a mesma: o desejo humano de comunicar o invisível. O que muda são as ferramentas, os meios, os contextos — mas o impulso criador é eterno. A arte é uma forma de resistência contra o esquecimento, contra o silêncio e contra a indiferença. É uma maneira de afirmar que, apesar das dores e das incertezas, ainda somos capazes de criar beleza. E é nessa criação que reside nossa esperança. A arte nos lembra que a humanidade não está perdida enquanto houver alguém disposto a transformar sentimento em expressão.



Por fim, é possível afirmar que a arte, a música e a expressão são partes inseparáveis da existência humana. Elas não apenas acompanham nossa trajetória, mas a definem. Através delas, comunicamos o que somos, o que sentimos e o que desejamos ser. A arte é o lugar onde o racional e o emocional se encontram, onde a razão dá espaço à imaginação e onde o invisível ganha forma. Ela é, ao mesmo tempo, espelho e farol: reflete quem somos e ilumina os caminhos que ainda podemos percorrer.

Concluir este trabalho não é encerrar o tema, mas reconhecer sua infinita profundidade. A arte continuará sendo tema de reflexão enquanto houver seres humanos sobre a Terra. Porque enquanto houver alguém que cante, pinte, dance ou escreva, haverá também alguém que sonha — e sonhar é a forma mais pura de expressão. A arte é o fio invisível que nos conecta, que nos humaniza e que nos lembra que, mesmo em um mundo em constante mudança, o essencial continua sendo sentir.

Assim, as considerações finais deste estudo apontam para uma certeza simples, porém fundamental: a arte e a música são o coração pulsante da humanidade. Elas nos ensinam a ver o mundo com mais cor, a ouvir com mais atenção e a viver com mais significado. Que possamos, portanto, continuar cultivando e valorizando todas as formas de expressão, pois é nelas que encontramos o verdadeiro sentido da vida — o de sermos plenamente humanos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.
- CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2015.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- KANDINSKY, Wassily. Do espiritual na arte. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- TATIT, Luiz. O cancionista: composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp, 2002.
- ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção e leitura. São Paulo: Cosac Naify, 2000.





A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

CÉLIA FERREIRA CORREIA - Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2005); Especializações em Educação Infantil pelo Instituto Dottori de Ensino Superior (2012), Psicologia Institucional na área da Educação pela Falc- Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2011), Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos (2015), Letramento pela Faculdade Campos Eliseos (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura do Município de São Paulo - Na escola: EMEI Prof.^a Valentina Antonini da Silva.

RESUMO

Este artigo analisa a centralidade da cultura afro-brasileira no contexto educacional, enfatizando sua contribuição fundamental para a formação integral dos discentes, para a consolidação do respeito à diversidade e para a promoção efetiva da igualdade racial. A integração de componentes desta matriz cultural ao currículo escolar é postulada como uma estratégia pedagógica essencial. Tal abordagem permite aos estudantes ampliar seu repertório cultural, transcendendo visões eurocêtricas hegemônicas, e desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica da história e das contribuições da população negra para a sociedade brasileira. Consequentemente, esse processo educacional fomenta o respeito às pluralidades e atua na desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados. A incorporação sistemática da cultura afro-brasileira no ambiente de aprendizagem vai além de uma mera transmissão de conteúdos; configura-se como um instrumento de valorização identitária e de combate ao racismo estrutural. Dessa forma, a educação assume um papel transformador, contribuindo de maneira substantiva para a edificação de uma sociedade democraticamente mais justa, equânime e verdadeiramente inclusiva, em conformidade com os preceitos legais estabelecidos pela Lei nº 10.639/03.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira; Educação; Diversidade; Igualdade racial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é uma forma de combater o racismo e promover a valorização da população negra, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Através da valorização da história, da cultura e das contribuições dos africanos e afrodescendentes, a educação pode contribuir para a construção de identidades positivas e a superação de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra.

A formação dos docentes para incorporar a cultura afro-brasileira na educação é crucial para o êxito dessa estratégia. Os professores precisam ser conscientizados sobre a relevância de valorizar a diversidade étnico-racial e treinados para estabelecer ambientes de ensino inclusivos e sem discriminação. Ademais, é crucial incentivar a capacitação contínua dos docentes, fornecendo-lhes instrumentos e recursos didáticos para tratar adequadamente dos assuntos ligados à cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também passa pela escolha e produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial brasileira. É importante que os livros didáticos, as apostilas e outros recursos utilizados em sala de aula apresentem de forma adequada e respeitosa a história e a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a valorização da contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação vai além da abordagem de conteúdos curriculares específicos. Ela deve permear todas as instâncias educativas, desde a gestão escolar até as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. É importante que as escolas promovam ações afirmativas e projetos pedagógicos que valorizem a diversidade étnico-racial, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à pluralidade cultural.

Originalmente as abordagens a respeito do preconceito localizaram sua origem em processos psíquicos individuais. A falta de contato com membros dos grupos alvo do preconceito, o deslocamento de características reprimidas e projetadas e a rigidez psíquica foram algumas das teorias elaboradas no passado (MARTINEZ, 1996).

Em seguida, o artigo aborda o contexto histórico da cultura afro-brasileira, fazendo um breve relato sobre a chegada dos africa-

nos escravizados ao Brasil, as condições de vida nas plantações e o processo de miscigenação cultural que deu origem a uma cultura única e rica. Destaca também a resistência dos escravizados, sua luta pela liberdade e as manifestações culturais como forma de resistência e preservação de sua identidade.

Por fim, o artigo discute a importância da educação para a valorização e preservação da cultura afro-brasileira, ressaltando a necessidade de incluir conteúdos sobre a história e cultura afrodescendente nos currículos escolares. Também destaca a importância da promoção de espaços de diálogo e reflexão sobre a cultura afro-brasileira, a fim de combater estereótipos, preconceitos e promover uma sociedade mais inclusiva.

Em suma, este artigo científico busca trazer uma abordagem abrangente sobre a cultura afro-brasileira, ressaltando sua importância histórica, sua influência na sociedade brasileira e a necessidade de valorização e preservação dessa cultura. Através do conhecimento e compreensão da cultura afro-brasileira, busca-se construir um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as culturas sejam respeitadas e valorizadas.

A cultura afro-brasileira é uma rica e fascinante expressão das contribuições dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Com uma história que abrange séculos de lutas, resistência e resiliência, essa cultura é uma parte vital da identidade multicultural do Brasil.

Nesta pesquisa, exploraremos a cultura afro-brasileira em todas as suas nuances, desde sua origem histórica até suas expressões contemporâneas. Ao longo do artigo, analisaremos a influência africana nas práticas religiosas, nas artes, na música, na dança, na culinária e em vários outros aspectos da sociedade brasileira. Além disso, também exploraremos as questões de identidade e acesso à cidadania que permearam a trajetória dos afro-brasileiros ao longo dos anos.

Neste capítulo, mergulharemos nas raízes históricas da cultura afro-brasileira. Exploraremos a história da escravidão no Brasil e a triste realidade enfrentada pelos africanos trazidos à força para o país. Investigaremos as diferentes regiões para as quais foram levados, as condições em que foram submetidos e as práticas culturais que conseguiram preservar mesmo diante de tanto sofrimento.

A religião é um elemento crucial da cultura afro-brasileira. Neste capítulo, examinaremos de perto as práticas religiosas afro-brasileiras mais conhecidas, como o candomblé, a umbanda e a quimbanda. Analisaremos suas origens africanas, sua relação com as religiões tradicionais brasileiras e sua influência na sociedade atual.

O estudo começa enfatizando a relevância da cultura afro-brasileira como parte integrante da nossa cultura nacional, destacando sua contribuição para a música, dança, gastronomia, religião, linguagem e artes visuais. Além disso, enfatiza a relevância de valorizar e preservar essa cultura como forma de incentivar a compreensão da diversidade cultural e combater o racismo estrutural em nossa sociedade. O objetivo deste estudo é investigar a cultura afro-brasileira, abordando sua história, influência na formação da sociedade brasileira e relevância na preservação da identidade dos afrodescendentes. As tradições e costumes afro-brasileiros são o resultado da união de elementos culturais trazidos pelos africanos escravizados durante o período colonial com os elementos culturais brasileiros.

O artigo também analisa a influência da cultura afro-brasileira na música brasileira, destacando a importância do samba, do maracatu, do axé, entre outros gêneros musicais que têm suas raízes na cultura africana. Além disso, explora as manifestações religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, e sua importância na formação da identidade religiosa do povo brasileiro.

A cultura afro-brasileira é um elemento fundamental na composição da identidade nacional do Brasil. Com mais de 50% da população brasileira se autodeclarando como negra ou parda, a influência da cultura afrodescendente está presente em diversos aspectos sociais, econômicos e políticos do país. Na educação, essa influência se faz presente através de práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e iniciativas que visam promover a valorização da história, a cultura e as contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A presença da cultura afro-brasileira na educação é reconhecida pela legislação brasileira, que prevê a inclusão obrigatória do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A Lei 10.639/2003 determina que a história e a cultura afro-brasileira sejam trabalhadas de forma transversal em todas as disciplinas e etapas da educação básica, visando combater o racismo e promover a igualdade racial. Além disso, a Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em todas as escolas do país, ampliando o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

AMPLIANDO A CULTURA AFROBRASILEIRA NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A valorização da cultura afro-brasileira na educação pode se dar de diversas formas, como por exemplo, através da inclusão de contos, lendas, mitos, músicas, danças, culinária e manifestações religiosas de matriz africana nos conteúdos curriculares. Além disso, é importante que os educadores estejam preparados para abordar de forma adequada e respeitosa os temas relacionados à cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é uma forma de combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, a educação pode promover a construção de identidades positivas e a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra. Além disso, a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade.

Em suma, a inclusão da cultura afro-brasileira na educação é essencial para a formação integral dos estudantes, para a promoção da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a riqueza da cultura afro-brasileira, a educação contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade cultural que caracteriza o povo brasileiro.

As histórias de contos e lendas desempenham um papel importante na cultura afro-brasileira, transmitindo conhecimentos, valores morais e ensinamentos ancestrais. Neste capítulo, vamos explorar várias histórias tradicionais afro-brasileiras, como "O cabelo de Lelê" e "Como surgiu o samba". Apresentaremos sugestões de atividades lúdicas, como dramatizações, leituras e criação de ilustrações, para que os estudantes possam se envolver e se relacionar com essas narrativas.

A música e a dança são parte integrante da identidade cultural afro-brasileira. Neste capítulo, exploraremos os ritmos e estilos musicais mais influentes, como o samba, o maracatu e o axé, bem como os tipos de danças tradicionais, como o jongo e o



frevo. Apresentaremos atividades práticas que envolvam os estudantes em experiências musicais e coreográficas. As religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, são fundamentais para compreender a cultura e a espiritualidade dessa comunidade. Neste capítulo, forneceremos informações sobre as principais divindades, rituais e práticas religiosas afro-brasileiras. Proporemos atividades lúdicas para que os estudantes possam vivenciar e respeitar as diferentes crenças religiosas.

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais para adultos a partir da década de 1920, reforçando as situações de escravidão, ou tratando a impotência social das pessoas, mencionando-os como analfabetos ou desfavorecidos, sempre abordando de maneira negativa, destacando as diferenças corporais, como a referência ao cabelo ou lábios grossos (ANDRUETTO, 2012).

Este texto, iremos sempre apontar as principais lições aprendidas sobre a cultura afro-brasileira através do lúdico. Destacaremos a importância de ensinar e valorizar essa cultura, promovendo a igualdade e a valorização da diversidade étnica. Ao utilizar atividades lúdicas, estaremos criando um ambiente de aprendizagem envolvente e significativo, no qual os estudantes terão a oportunidade de explorar, conhecer e apreciar as riquezas desta cultura tão importante para a história e a identidade do Brasil.

A cultura afro-brasileira é rica e diversificada, e compreender suas tradições, crenças e contribuições é essencial para promover a igualdade e o respeito à diversidade étnica e cultural. Uma das maneiras mais eficazes e envolventes de aprender sobre a cultura afro-brasileira é por meio do aprendizado lúdico. Neste texto, exploraremos como esse método pode ser empregado para ensinar e compartilhar conhecimentos sobre esse tema tão importante.

Neste capítulo introdutório, vamos definir o conceito de cultura afro-brasileira. Exploraremos a história da diáspora africana no Brasil, desde o período da escravidão até os dias atuais. Abordaremos a importância da cultura afro-brasileira para a identidade do país, destacando suas influências na gastronomia, música, dança, religião e muito mais.

Neste capítulo, vamos discutir as vantagens e os benefícios do lúdico como método de ensino e aprendizagem. Abordaremos como o lúdico pode despertar o interesse dos estudantes, estimular a criatividade e facilitar o processo de absorção de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Serão apresentados exemplos de atividades lúdicas que podem ser aplicadas em sala de aula ou em ambientes informais.

Crochik (1997, p. 43), acrescenta e argumenta que o preconceito não está só no indivíduo, está também na sociedade, citando como exemplo o nazismo. Considera a ideia de preconceito bastante ampla de forma que ele pode ser gerado dentro de cada uma das dimensões da realidade: a social e a individual.

De acordo com Bobbio (2002, p. 117) os preconceitos se desenvolvem na cabeça dos homens, sendo então necessários combatê-los na cabeça dos homens, através do: “[...] desenvolvimento das consciências e, portanto, com a educação mediante uma luta incessante contra toda a forma de sectarismo”.

Este capítulo será dedicado a explorar os jogos e as brincadeiras tradicionais da cultura afro-brasileira. Descobriremos como eles podem ser utilizados como ferramentas educacionais para ajudar os estudantes a aprender sobre costumes, valores e elementos culturais específicos desse grupo étnico. Incluiremos informações sobre a capoeira, o jogo de búzios, a amarelinha africana, entre outros.

A cultura afro-brasileira tem desempenhado um papel fundamental na educação, contribuindo para a valorização da diversidade e para a promoção da igualdade racial no Brasil. A presença de elementos da cultura afro-brasileira no ambiente educacional tem o potencial de enriquecer a formação dos estudantes, ampliando seu repertório cultural e promovendo o respeito às diferenças.

A inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através do ensino da história, das tradições, das manifestações artísticas e das contribuições dos afrodescendentes para a cultura brasileira, os alunos podem compreender a riqueza e a importância da cultura afro-brasileira, além de desconstruir estereótipos e combater o preconceito.

É importante ressaltar que a cultura afro-brasileira possui uma grande diversidade de manifestações, que vão desde a religiosidade, com destaque para o candomblé e a umbanda, até as manifestações artísticas, como a capoeira, o samba e o maracatu. A incorporação dessas expressões culturais no ambiente escolar permite que os alunos tenham contato com diferentes formas de expressão e possam se identificar e se reconhecer na diversidade cultural brasileira.

Além disso, a presença da cultura afro-brasileira na educação é fundamental para a promoção da igualdade racial. Ao conhecer a história e as lutas do povo negro no Brasil, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica em relação ao racismo e às desigualdades sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, é um importante instrumento para a promoção da diversidade e da igualdade racial no ambiente educacional. No entanto, é fundamental que essa lei seja efetivamente implementada, garantindo que os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira sejam abordados de forma transversal em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino.

É preciso também fomentar a formação de professores para que possam abordar de forma adequada a cultura afro-brasileira em sala de aula, garantindo a pluralidade de ideias e promovendo o respeito às diferenças. A formação continuada dos educadores, o desenvolvimento de materiais didáticos e a realização de atividades pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira são essenciais para que a educação se torne um espaço de promoção da diversidade e da igualdade racial.

APRENDENDO A INCLUIR ATRAVÉS DE DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

O reconhecimento da cultura afro-brasileira no Ensino Superior transcende o âmbito curricular. Precisamos estabelecer espaços para diálogo e reflexão, onde alunos, docentes e pesquisadores possam debater e analisar as várias visões que permeiam a cultura afro-brasileira. A realização de eventos acadêmicos, tais como congressos, seminários e conferências, pode auxiliar na propagação do saber e na formação de redes de pesquisa nesse campo.

A cultura e descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como as crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros, estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2010).

Além disso, é fundamental que as universidades adotem políticas de ações afirmativas, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Essas políticas devem contemplar a adoção de cotas raciais, a criação



de programas de bolsas de estudo específicas para esse público, além de oferecer suporte acadêmico e socioemocional adequado.

A inclusão da cultura afro-brasileira na Educação Superior é um processo complexo, que requer o engajamento de toda a comunidade acadêmica. É necessário que as instituições de ensino superior estejam comprometidas com a diversidade, promovendo a formação de profissionais capacitados para atuar de forma ética, crítica e reflexiva no contexto da cultura afro-brasileira.

Em suma, o olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é essencial para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva. É preciso reconhecer e valorizar a contribuição dos negros africanos e seus descendentes, bem como promover o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Somente assim será possível construir uma educação que reflita a pluralidade e a riqueza do nosso país.

O olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é uma temática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste texto, iremos explorar como o ensino superior aborda a cultura afro-brasileira, quais são os desafios e avanços, e como a inclusão desta temática pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a diversidade.

A literatura sempre mencionou os negros como escravos ou inferiores, mas as mudanças históricas que refletia na sucessão de escritores, não encontrava perfis diferentes, pois acabavam tratando essas pessoas de maneira inferiorizada e/ou estereotipada, além disso, parte dos autores retratavam os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes, feios, entre outras características negativas (MARIOSA, 2009).

A cultura afro-brasileira é um elemento central na construção da identidade nacional. Ao longo dos séculos, os negros africanos e seus descendentes contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do Brasil, seja na agricultura, na música, nas artes, na religião ou em outras áreas do conhecimento. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram marginalizadas, silenciadas ou simplesmente ignoradas em diversos espaços, inclusive na Educação Superior.

Historicamente, a Educação Superior foi marcada por uma exclusão social e racial. A presença de estudantes negros nas universidades sempre foi muito reduzida, o que se refletia na falta de conhecimento e valorização da cultura afro-brasileira nos currículos e programas de ensino. Isso contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de dificultar o acesso e a permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior.

No entanto, nas últimas décadas, a Educação Superior tem passado por transformações significativas no que diz respeito à inclusão da cultura afro-brasileira. Iniciativas como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, proporcionaram avanços importantes. Com isso, o tema também ganhou espaço no ensino superior, incorporando disciplinas específicas, como História da África e Cultura Afro-brasileira, nos currículos de diversos cursos.

No entanto, apesar desses avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Um dos principais é a formação docente. Muitos professores ainda não estão preparados para abordar a cultura afro-brasileira de forma adequada, podendo reproduzir estereótipos ou ignorar a importância desse tema. A capacitação e formação continuada dos docentes são fundamentais para que eles tenham conhecimento atualizado sobre a história, os saberes e as manifestações culturais afro-brasileiras, além de desenvolverem habilidades para trabalhar com a diversidade nos espaços educacionais.

Segundo Silva (2010, p.39): “Os autores que não apresentam esse perfil em suas obras, tratando os negros com simpatia, eram criticados pela sociedade e, em muitas situações, tinham a venda de suas obras boicotadas”.

Horta (2010) afirma que, apenas no ano de 1975, a literatura infantil nacional encontrou protagonistas negros dentro de uma perspectiva social positiva. As obras passaram a retratar a cultura dos negros, valorizando características e ações, mencionando assuntos que representavam polêmicas e tabus, como o preconceito racial. Apesar da reestruturação das obras na tentativa de abordar a cultura negra, algumas literaturas ainda reduziam às representações inferiorizadas, mesmo na tentativa contrária. De acordo com Jovino (2009, p.187): “As histórias hierarquizavam os personagens negros, fixando-os em lugares de desprestígio social, racial ou estético, deixando as melhores condições caberem às peles claras”. Mesmo com a identificação de tentativas iniciadas, as literaturas infantis que buscam o rompimento com as representações dos personagens negros em situação inferiorizada são mais recentes, a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e história dos negros como resgate dos valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional (ANDRUETTO, 2012).

A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior é uma questão de extrema importância no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada por séculos de escravidão e opressão da população negra, cujas contribuições foram por muito tempo negligenciadas e desvalorizadas. Nesse sentido, o ensino superior tem o papel crucial de promover a diversidade étnica e cultural, reconhecendo e valorizando a história, a cultura e as contribuições dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

O aprendizado da cultura afro-brasileira na educação superior é fundamental para a promoção da equidade e da justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino superior pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a promoção da igualdade racial. Além disso, a valorização da diversidade étnica e cultural no ambiente acadêmico pode proporcionar aos estudantes negros um maior senso de pertencimento e valorização de sua identidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior também é uma forma de reconhecer e respeitar a diversidade cultural brasileira, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e ampliando o repertório cultural dos estudantes. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos universitários pode proporcionar aos alunos uma visão mais abrangente e crítica da história e da cultura do Brasil, contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis às questões raciais e mais engajados na promoção da igualdade e da justiça social.

A aprendizagem da cultura afro-brasileira no ensino superior também pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Ao promover a reflexão e o debate sobre a diversidade étnica e cultural, as instituições de ensino superior podem desempenhar um papel importante na sensibilização e conscientização dos estudantes em relação às questões raciais e na promoção do respeito mútuo e da convivência harmoniosa entre pessoas de diferentes origens étnicas e culturais.

Além disso, o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior pode contribuir para a promoção da pesquisa e da



produção acadêmica sobre temas relacionados à história, à cultura e às questões sociais dos afrodescendentes no Brasil. A inclusão de disciplinas e projetos de pesquisa sobre a cultura afro-brasileira pode estimular o interesse dos estudantes e dos pesquisadores pelo tema, gerando novos conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo.

Para que o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior seja efetivo e significativo, é fundamental que as instituições de ensino promovam a formação de professores capacitados e comprometidos com a valorização da diversidade étnico-racial. Os docentes que atuam no ensino superior devem estar preparados para abordar de forma crítica e contextualizada os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e engajados na luta pela igualdade racial.

Além disso, as instituições de ensino superior também devem promover a inclusão de estudantes negros e afrodescendentes em seus espaços acadêmicos, garantindo a sua permanência e a sua inserção equitativa no ambiente universitário. O acesso à educação superior é um direito fundamental de todos os cidadãos, e é necessário garantir que os estudantes negros tenham igualdade de oportunidades para se matricular, permanecer e concluir seus cursos, promovendo assim a democratização do ensino superior e a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico.

Por fim, é importante ressaltar que o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de qualidade educativa. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos universitários pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a reflexão e o debate sobre as questões raciais e culturais do Brasil. A diversidade étnica e cultural é um fator enriquecedor para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e democrática.

Em suma, o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todas as instâncias da sociedade. A valorização da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico é fundamental para a promoção da igualdade e da justiça social, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos.

Outro desafio é a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos que abordem a cultura afro-brasileira de forma sensível e atualizada. É importante que as instituições de ensino superior invistam na produção e difusão de materiais que representem adequadamente a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e promovendo uma visão plural e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela valorização da cultura afro-brasileira na educação deve envolver não apenas as escolas e os educadores, mas toda a sociedade. É preciso promover um diálogo aberto e sincero sobre a importância da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo, buscando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A participação ativa da comunidade escolar, das famílias, das organizações da sociedade civil e das instituições governamentais é fundamental para a implementação de políticas e práticas educacionais que promovam a valorização da cultura afro-brasileira.

É importante ressaltar que a inclusão da cultura afro-brasileira na educação não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de qualidade educativa. Ao promover a diversidade étnico-racial nos espaços educativos, as escolas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ampliando o repertório cultural dos estudantes e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e conscientes de sua própria identidade e da diversidade presente na sociedade.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é uma forma de preservar e fortalecer a rica herança cultural dos africanos e afrodescendentes no Brasil. A cultura afro-brasileira é uma fonte inesgotável de saberes, práticas e expressões artísticas que devem ser valorizadas e transmitidas às gerações futuras. Ao incluir esses elementos no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a preservação e a promoção da diversidade cultural brasileira, enriquecendo o patrimônio cultural do país e promovendo o respeito e a valorização das diferentes manifestações culturais.

Por fim, é preciso destacar a importância da educação para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial. A educação é um poderoso instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é um passo fundamental nesse sentido, pois permite reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção da identidade nacional e na formação da sociedade brasileira.

Em suma, a valorização da cultura afro-brasileira na educação é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todos os setores da sociedade. A luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial exigem ações concretas e efetivas, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao incluir a cultura afro-brasileira no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Ao explorar a cultura afro-brasileira, mergulhar em sua história e significado, somos levados a uma jornada de descoberta e compreensão profunda. A cultura afro-brasileira é rica em tradições, expressões artísticas e princípios que influenciaram e ainda influenciam a identidade do nosso país.

Ao compreendermos a história da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma situação que nos remete ao período da escravidão no Brasil, quando milhares de africanos foram trazidos à força para o país e submetidos a condições desumanas. A partir desse passado sombrio, surgiu uma resistência cultural que se manifestava por meio da música, dança, religião e outras práticas cotidianas.

A música tem um papel crucial na cultura afro-brasileira. O samba, o maracatu, o reggae e outros ritmos têm sua origem na cultura afrodescendente como formas de expressão artística e resistência. As danças afro-brasileiras, tais como a capoeira, ultrapassam as barreiras físicas para se tornar uma forma de expressar nossa cultura.

A crença também tem um papel relevante na cultura afro-brasileira. As religiões africanas, como o candomblé e a umbanda, têm uma forte ligação com os antigos ritos e tradições africanas.

Foram mantidas e adaptadas para o contexto brasileiro, o que resultou em um ambiente de devoção, celebração e conexão espiritual para milhares de descendentes de afrodescendentes.

Contudo, é crucial salientar que a cultura afro-brasileira não é apenas uma visão do passado, mas também uma fonte de inspiração e transformação para a sociedade atual. A luta contra o racismo, a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro



e a busca pela igualdade de oportunidades são objetivos fundamentais para valorizar e respeitar a diversidade.

Ao aprofundarmos nossa pesquisa sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma herança rica, diversificada e indispensável para a construção da identidade nacional. É crucial valorizar e celebrar essa cultura em todos os seus aspectos, estimulando o diálogo, compartilhando informações e combatendo preconceitos e estereótipos.

É crucial criar espaços educativos que estimulam a aprendizagem e promovam reflexões sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e nas escolas. Dessa maneira, estaremos contribuindo para que a sociedade seja mais justa, igualitária e consciente da sua riqueza cultural.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação é um tema de extrema relevância e urgência no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada pela exploração, escravidão e sistemática exclusão da população negra, cujas contribuições foram por muito tempo omitidas e desvalorizadas. Ainda hoje, o racismo estrutural persiste, perpetuando desigualdades e injustiças que afetam principalmente a população negra.

Nesse sentido, a inclusão da cultura afro-brasileira na educação é essencial para promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo. Ao reconhecer e valorizar a história, a cultura e as contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, a educação pode contribuir para a construção de identidades positivas e a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é fundamental para promover a equidade e a justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade. Além disso, a valorização da diversidade étnico-racial na educação pode impactar positivamente a autoestima e o bem-estar emocional dos estudantes negros, proporcionando-lhes um ambiente educativo mais acolhedor e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. Por uma literatura sem adjetivos. Trad. Carmen Cacciaccaro. Buenos Aires: Pulo do gato, 2012.

ANJOS, W. O negro na literatura brasileira. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, 2009.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. Dicionário de Símbolos. Trad. V. C. Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CROCHÍK, J. L. O conceito de preconceito. In: _____. Preconceito, indivíduo e cultura. 2.ed. São Paulo: Robe, 1997. p.11-51.

DIONÍSIO, E. R. Desconstrução do preconceito na literatura afro-brasileira. 2010. Dissertação de Mestrado em Letras - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERREIRA, K. C. S. Estudos de mitologia afro-brasileira. Revista Anagrama - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação da USP, São Paulo, n. 3, 2009.

MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. et. al. O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.



SUBJETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA ARTE VISUAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

CINTHIA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSantanna (2009); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Jardim Premiano.



RESUMO

Frente as transformações da escola contemporânea, algumas demandas se apresentam com urgência enquanto artefato mediador do desenvolvimento dos educandos, dentre os quais, as artes visuais. As artes visuais na educação escolar não apenas desenvolvem habilidades técnicas ou expressivas, mas contribuem para a formação da consciência estética, social e ética. Elas promovem o pensamento sensível e a imaginação criadora, favorecendo a leitura crítica das imagens e dos discursos visuais que moldam a contemporaneidade. Em consonância com a pedagogia histórico-cultural e com as concepções de arte como conhecimento, pode-se afirmar que o ensino de artes visuais é um campo essencial para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e criadores, capazes de compreender e transformar a realidade por meio da linguagem visual. Desta forma, objetiva-se na presente argumentação, compreender como os conceitos e princípios da arte em geral e da arte visual, em específico, influência e contribui para a constituição da subjetividade dos educandos, garantindo as aprendizagens significativas e respectivo desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, desenvolvida por meio da abordagem de análise da psicologia histórico-cultural.

Palavras-chave: Artes Visuais; Psicologia Histórico-Cultural; Subjetividades.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea, herdeira em diferentes dimensões da escola moderna republicana, apresenta alguns elementos atuais que a caracteriza. Atualmente, além da ideia de atendimento universal e formação para a vida em sociedade, outros elementos ganharam importância em sua constituição. Entre os elementos positivos e negativos, pode-se falar em formação funcional para a profissão, o que difere da ideia anterior de formação social para o trabalho, ganha também importância a noção inclusiva e de acolhimento da diversidade, a ideia de ensino integral, entre outras características. Dentre elas e tema da presente pesquisa é a articulação da escola com os elementos da vida cotidiana ou social, que no nosso caso, refere-se às artes, especificamente às artes visuais.

As artes visuais ocupam papel central na formação escolar ao promoverem não apenas competências estéticas e técnicas, mas também processos cognitivos, socioemocionais e culturais que se cruzam com outras áreas do saber. Esta dissertação apresenta uma análise crítica das correlações entre o ensino de artes visuais e os processos educativos, discutindo evidências empíricas, fundamentos teóricos e implicações curriculares e pedagógicas para a educação básica (Eisner, 2002).

A tradição teórica que sustenta a inclusão das artes no currículo escolar ressalta que as práticas artísticas promovem formas próprias de conhecimento, o que Eisner chamou de “formas de pensamento” específicas das artes, que não são meramente complementares, mas constitutivas do processo educativo (Eisner, 2002). Essas formas abarcam percepção refinada, capacidade de imaginário, resolução de problemas e raciocínio simbólico, habilidades que se transferem para outras disciplinas e para a vida social e profissional, aspectos que serão abordados ao longo da argumentação.

Desta forma, podemos definir como pergunta norteadora que sintetiza a problemática da pesquisa, como e em quais termos as artes visuais contribuem para a formação do educando, em seus processos educativos de ensino e aprendizagens? No mesmo sentido, remetendo à problemática, objetiva-se compreender a importância dos conceitos das artes visuais para o desenvolvimento das subjetividades desses educandos.

A presente pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica, qualitativo-descritiva. Considerando que as artes trazem em sua

constituição a forte capacidade de evidenciar a articulação entre atividades mentais emocionais e atividades mentais cognitivas, avaliou-se pertinente ter como teoria de abordagem de análise a psicologia histórico-cultural.

A psicologia histórico-cultural, fundamentada nas contribuições teóricas de Lev Semionovitch Vygotsky e de seus colaboradores, propõe uma compreensão das artes como fenômenos sociais e simbólicos, indissociáveis do desenvolvimento humano e das condições históricas de produção cultural. Nessa abordagem, a arte é compreendida não apenas como expressão individual de emoções, mas como uma forma de mediação simbólica que reflete e transforma a consciência. A análise histórico-cultural das artes busca compreender os processos psicológicos que emergem na relação entre o sujeito e a obra artística, enfatizando o papel da criação e da fruição estética na formação das funções psíquicas superiores. Segundo Vygotsky (2009, p. 7), “a arte é o mais social dos fenômenos psíquicos; ela não é um grito natural, mas um produto cultural, elaborado historicamente, que condensa em si a experiência humana convertida em forma sensível”.

AS ARTES NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A abordagem histórico-cultural interpreta o fenômeno artístico como um campo de mediação entre o individual e o coletivo. A criação e a apreciação das artes visuais, por exemplo, são processos que articulam afetividade, pensamento e linguagem, constituindo-se em espaços privilegiados para a formação da consciência. Nessa perspectiva, a arte cumpre uma função essencial na humanização, pois possibilita ao sujeito apropriar-se das significações culturais e reconfigurá-las de modo criativo. Como afirma Martins (2019, p. 42), “a psicologia histórico-cultural compreende a arte como um sistema simbólico que não apenas representa o mundo, mas produz novas formas de sentir e de pensar, contribuindo para a constituição do sujeito histórico”. Assim, o estudo das artes, sob esse prisma, ultrapassa a mera análise estética e abarca as dimensões psicológicas e sociais da experiência artística.

No processo de análise, Vygotsky propõe uma metodologia dialética que busca compreender a estrutura e o funcionamento da obra de arte em sua totalidade, articulando forma, conteúdo e efeito estético. A arte, segundo ele, é uma síntese que une emoção e intelecto, particular e universal, indivíduo e sociedade. Em *Psicologia da Arte*, o autor defende que a obra artística deve ser analisada como um sistema de signos, cuja função é produzir uma reorganização das emoções humanas. Nessa perspectiva, “a arte não apenas reflete as emoções, mas as transforma, conduzindo-as a uma nova forma de experiência consciente” (Vygotsky, 2009, p. 82). Essa visão revela o caráter ativo e formativo da arte: o sujeito não é mero receptor, mas recriador da obra no ato de sua apreensão, participando de um processo de desenvolvimento psicológico mediado por símbolos estéticos.

O efeito da arte sobre o homem não se reduz ao prazer ou à catarse. O verdadeiro efeito estético é uma elevação emocional que reorganiza a vida afetiva e cognitiva. Na arte, o sentimento se torna forma, e a forma, por sua vez, é o veículo de um conteúdo social que, transformado, retorna ao indivíduo como experiência interior enriquecida (Vygotsky, 2009, p. 89).

Esse fragmento demonstra que, na psicologia histórico-cultural, a arte é compreendida como uma prática social mediadora entre a cultura e a consciência, que atua tanto no plano cognitivo quanto no afetivo. O processo artístico é, portanto, um meio privilegiado de internalização e de reconstrução de significados, o que o torna central para a educação e o desenvolvimento humano.

Para Rego (2021, p. 33), “a experiência artística, ao integrar emoção e pensamento, estimula o desenvolvimento de processos mentais complexos e promove a autonomia intelectual e afetiva do sujeito”. Do ponto de vista educacional, essa abordagem fornece subsídios teóricos para compreender o papel das artes visuais como instrumento de formação das funções psicológicas superiores, como a imaginação, a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato. Assim, a análise histórico-cultural das artes oferece um caminho para compreender como a criação estética contribui para a constituição da consciência, não apenas como representação simbólica, mas como prática social transformadora.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

A tendência contemporânea na educação tem como princípio que aprender pela arte favorece tanto a aquisição de conteúdos quanto o desenvolvimento de competências transversais, como pensamento crítico, metacognição e flexibilidade cognitiva (Halverson, 2022). Essa visão amplia o papel da educação artística para além da formação de aptidões manuais, colocando-a no centro de processos complexos de aprendizagem. No mesmo sentido, há indícios desde a época de Vygotsky, das correlações entre participação em atividades artísticas e melhorias em indicadores acadêmicos e comportamentais. Pode-se afirmar, portanto, como primeiro aspecto positivo, que as artes atuam como vetor de engajamento escolar, promovendo motivação e sentido de pertença.

Paralelamente, as práticas visuais têm efeito comprovado sobre dimensões socioemocionais: contribuem para a regulação afetiva, desenvolvimento da empatia e construção da identidade (Halverson, 2022; Momoli, 2024). Em contextos de vulnerabilidade, onde escolas são muitas vezes únicas fontes de contato com a cultura visual, os benefícios são mais acentuados, o que coloca a equidade de acesso à arte como uma questão de justiça educacional. Pode-se falar em vínculos causais entre experiências artísticas escolares e ganhos em pensamento crítico, empatia, engajamento e aspirações educativas, reforçando que a arte deve ser entendida como parte integrante de uma educação ampla e equitativa.

Na perspectiva oficial da Base Nacional Comum Curricular, a integração efetiva das artes visuais no cotidiano escolar depende de quatro vetores principais: (1) formação inicial e continuada de professores; (2) currículo que reconheça objetivos artísticos e objetivos transversais integrados; (3) infraestrutura e materiais adequados; e (4) avaliação que considere processos e produtos estéticos, não apenas resultados padronizados. No Brasil, a BNCC e as diretrizes educacionais vinculam as linguagens artísticas ao desenvolvimento integral, mas a operacionalização nas redes ainda revela lacunas de formação docente e de oferta curricular (Brasil, 2018). Ao fim e ao cabo, essa conjuntura nos informa que práticas investigativas, ateliê-escola e estratégias inclusivas ampliam o alcance didático das artes visuais, favorecendo aprendizagem situada e interdisciplinaridade (Momoli, 2024; Freitas, 2024). Do mesmo modo, implementações que articulam museus, comunidade e meios digitais também potencializam a relevância social do ensino de artes.

AS ESPECIFICIDADES DAS ARTES VISUAIS

As artes visuais na educação constituem um campo essencial para a formação integral do sujeito, ao favorecer a construção



de sentidos, o desenvolvimento da sensibilidade estética e a ampliação das formas de pensamento e expressão. Mais do que um componente curricular voltado à técnica ou à reprodução de imagens, as artes visuais configuram-se como linguagem, conhecimento e prática cultural, cuja função educativa reside em possibilitar ao aluno o diálogo crítico com o mundo visual que o cerca. Nesse contexto, o ensino das artes visuais assume papel formativo, mediando a relação entre percepção, imaginação, cognição e afetividade, o que contribui para o desenvolvimento de competências simbólicas e criativas fundamentais à aprendizagem (Barbosa, 2012, p. 31)

Como já sugerido, a educação contemporânea reconhece que a presença das artes visuais na escola transcende o domínio estético, pois envolve dimensões éticas, políticas e culturais. O ensino da arte, nesse sentido, propicia a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de interpretar os discursos visuais e de intervir criativamente na realidade (Ferraz; Fusari, 2010). Novamente, essa concepção encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, que compreende as artes visuais como linguagem articuladora entre emoção, pensamento e cultura, enfatizando sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2018).

As artes visuais, no ambiente escolar, tornam-se espaço de experimentação e de diálogo entre diferentes linguagens, saberes e identidades. Ao trabalhar com materiais, formas, cores e símbolos, o aluno não apenas aprende a representar o mundo, mas a reinterpretá-lo a partir de sua subjetividade. Nesse processo, a criatividade não é entendida como talento inato, mas como potencial humano a ser cultivado pela mediação pedagógica, ressaltando que a experiência artística estimula a flexibilidade cognitiva e a capacidade de lidar com ambiguidades, aspectos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento complexo. Deve-se pontuar ainda que tais práticas de ensino das artes visuais, quando pautadas em fundamentos estéticos, culturais e pedagógicos, contribuem também para o fortalecimento da identidade e para a valorização da diversidade (Martins, 2019). Ou seja, a arte é um modo privilegiado de humanização, pois permite ao sujeito apropriar-se criticamente das produções simbólicas da humanidade, reconstruindo-as em novos contextos de sentido. Nesse sentido, o ensino de artes visuais deve promover o encontro do aluno com diferentes manifestações artísticas, em suas diferentes dimensões, tanto eruditas, quanto populares, ampliando seu repertório cultural e desenvolvendo sua capacidade de apreciação e análise.

O ensino da arte não deve restringir-se à simples prática do fazer artístico, mas constituir-se em um espaço de reflexão, de leitura de imagens e de compreensão das produções visuais como construções históricas e culturais. Ensinar arte é, sobretudo, possibilitar que o aluno se reconheça como sujeito criador e participante ativo da cultura (Barbosa, 2012, p. 46).

Essa visão amplia o entendimento do papel da arte na escola: ela não é apenas um meio de expressão pessoal, mas um campo de produção de conhecimento, de crítica e de transformação social. A aprendizagem artística, ao enfatizar processos de criação e interpretação, contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas e socioemocionais, além de fortalecer o vínculo entre os sujeitos e sua comunidade. As artes visuais, assim, possibilitam o exercício da imaginação, a empatia e o diálogo intercultural, elementos indispensáveis para a convivência democrática e para a construção de uma sociedade plural e sensível. Como defende Hernandez (2007), o ensino das artes visuais deve orientar-se por projetos investigativos e por uma pedagogia da imagem, que valorize a interpretação crítica e o protagonismo criador dos alunos.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO

A produção e a apreciação de imagens envolvem processos mentais complexos, como atenção, memória, raciocínio espacial e abstração e, simultaneamente, mobilizam afetos, desejos e significações que favorecem a formação da subjetividade. Sob uma perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento cognitivo e o emocional não são dimensões separadas, mas processos interdependentes mediados pela experiência social e simbólica, sendo a arte um dos principais meios dessa mediação (Vygotsky, 2009). Como afirma o autor, “a emoção estética é uma forma superior de sentimento humano, na qual a inteligência e o afeto se unem num mesmo ato de criação” (Vygotsky, 2009, p. 78).

A arte atua sobre o sentimento humano de modo peculiar, não apenas despertando emoções, mas organizando-as, transformando-as e conduzindo-as a um novo nível de consciência. O efeito estético não é simplesmente o prazer sensorial, mas o trabalho interior da emoção, que modifica a estrutura psíquica e enriquece o conteúdo intelectual da experiência (Vygotsky, 2009, p. 84)

No campo cognitivo, as artes visuais contribuem para a ampliação das funções psicológicas superiores, estimulando a percepção, a atenção voluntária e o pensamento abstrato. Ao observar, interpretar e criar imagens, o sujeito organiza informações visuais, estabelece relações, resolve problemas e constrói significados. Esse processo de elaboração simbólica ativa as mesmas estruturas cognitivas que sustentam o pensamento lógico, mas em uma forma sensível e intuitiva. Assim, a aprendizagem artística desenvolve a capacidade de pensamento divergente e de raciocínio criativo, competências fundamentais para o desenvolvimento intelectual em todas as áreas do conhecimento.

As práticas artísticas também fortalecem a imaginação e a capacidade de representação, elementos centrais na formação do pensamento conceitual. Vygotsky (2004, p. 21) destaca que “a imaginação não é apenas um exercício da fantasia, mas um modo de reorganizar experiências passadas em novas combinações, possibilitando a criação de significados inéditos”. Ao desenhar, pintar ou modelar, a criança reelabora o que viveu e observou, transformando a experiência concreta em forma simbólica. Essa transformação exige operações cognitivas complexas, como a generalização, a análise e a síntese, além de promover a capacidade de abstração e de antecipação, bases do pensamento científico e reflexivo. As artes visuais, portanto, não se restringem ao campo estético, mas atuam como um potente instrumento de desenvolvimento intelectual, ao unirem emoção, percepção e raciocínio.

Concernente ao aspecto emocional, as artes visuais possibilitam a expressão e a elaboração dos sentimentos, funcionando como mediadoras entre o mundo interno e o externo. A criação artística oferece ao sujeito um espaço de liberdade simbólica, no qual é possível representar o que não pode ser dito por meio da linguagem verbal. Essa função expressiva da arte contribui para a autorregulação emocional, o autoconhecimento e a empatia. Como apresentado por Martins (2011), O fazer artístico implica vivência estética, um encontro entre emoção e reflexão, que promove o equilíbrio afetivo e fortalece a autoestima, especialmente em contextos escolares inclusivos.

Aprofundando-se em questões específicas da constituição e desenvolvimento das subjetividades, as artes visuais ocupam lugar central, uma vez que articulam dimensões cognitivas, afetivas, simbólicas e sociais que possibilitam ao sujeito compreender, representar e transformar o mundo e a si mesmo. A subjetividade, entendida como o conjunto das experiências, percep-



ções e modos de sentir e pensar construídos nas relações sociais e culturais, encontra na arte um campo privilegiado de expressão e elaboração. Nesse sentido, as artes visuais não apenas refletem identidades e visões de mundo, mas também participam ativamente da formação da consciência, da imaginação e da identidade individual e coletiva. Como afirma Vygotsky (2009, p. 45), “a arte é o social em nós”, pois traduz as formas de sentir e de pensar historicamente produzidas, internalizadas e recriadas pelo sujeito em seu processo de desenvolvimento.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a constituição da subjetividade é resultado da apropriação de signos e instrumentos mediadores culturalmente construídos, sendo a arte um dos mais significativos. Ao produzir, apreciar ou interpretar uma obra visual, o sujeito se engaja em processos simbólicos complexos que reorganizam suas emoções, percepções e pensamentos. A imagem artística atua como mediadora entre o mundo externo e a experiência interna, possibilitando a elaboração de vivências e a construção de significados. As experiências vivenciadas com as artes constituem movimentos e processos de recriação da realidade vivida, para além das possibilidades do concreto, pois concerne a reelaborações do percebido, em que o sujeito reorganiza suas funções psíquicas Martins (2019). Assim, as artes visuais cumprem uma função formadora ao favorecer a emergência da consciência de si, do outro e do mundo, articulando emoção e razão em uma síntese dialética.

O processo de criação visual envolve o exercício da imaginação, da memória e da percepção, componentes essenciais da subjetividade. Como alertado por Vygotsky (2004, p. 17) a imaginação não é inata, mas uma função psíquica cultural que precisa ser elaborada e desenvolvida pela experiência social do indivíduo, sendo um elemento essencial garantidor da atividade criativa. Nesse sentido, a atividade artística permite à criança e ao adulto experimentar possibilidades de ser, elaborar afetos e construir narrativas simbólicas sobre sua existência. As artes visuais tornam-se, portanto, um espaço de reelaboração do vivido e de produção de novas formas de subjetivação, em uma relação de compromisso de potencialização da criatividade.

A arte não reproduz o real, mas o reorganiza emocionalmente. Através dela, o homem aprende a dominar seus sentimentos e a experimentar emoções novas, não como reações imediatas, mas como vivências conscientes. A emoção estética é uma forma superior de atividade emocional, que conduz à formação de novas estruturas psíquicas e à ampliação da experiência humana (Vigotski, 2009, p. 78)

Essa concepção evidencia que as artes visuais operam como espaço privilegiado de elaboração simbólica e emocional, promovendo a internalização de sentidos culturais e sua transformação subjetiva. A imagem artística, ao condensar o vivido e o imaginado, oferece ao sujeito a possibilidade de ver-se e de compreender-se em sua complexidade. Para Martins e Souza (2023), essa capacidade reflexiva e transformadora da arte faz dela um dispositivo pedagógico e psicológico de grande potência, especialmente no contexto escolar, onde favorece o desenvolvimento da identidade, da autonomia e da consciência crítica. Encaminhando para o encerramento, as relações entre artes visuais e subjetividade manifestam-se também no campo social. Em uma sociedade marcada pelo excesso de imagens, o ensino e a fruição da arte visual possibilitam ao sujeito distanciar-se do olhar superficial e desenvolver uma leitura crítica e sensível das representações culturais. Segundo Hernández (2007, p. 42), “a educação visual é um processo de reconstrução do olhar, um modo de aprender a ver o mundo e a si mesmo por meio das imagens”. Essa reconstrução do olhar está diretamente relacionada à formação da subjetividade contemporânea, que se constitui entre o real e o simbólico, o visível e o imaginário. Assim, a arte visual torna-se um campo de resistência e de autonomia, ao permitir que o sujeito produza significados próprios e construa narrativas identitárias singulares em meio às múltiplas visualidades da cultura.

As práticas educativas que incorporam as artes visuais como eixo formativo favorecem a constituição da subjetividade ao estimular processos de autoexpressão e de reflexão sobre as próprias experiências. As experiências estéticas nas escolas são espaços de humanização, onde os alunos elaboram suas emoções e percepções, desenvolvendo sensibilidade ética e empatia. Essa dimensão afetiva da arte contribui para a formação integral, ampliando a capacidade do sujeito de compreender a si mesmo e o outro, e de estabelecer relações solidárias e críticas com o mundo. Ao produzir uma imagem, o estudante se posiciona, expressa seus valores e sua visão de realidade, configurando, assim, um processo de subjetivação ativo e criador (Freitas, 2024).

Dessa forma, pode-se afirmar que as artes visuais constituem um dos mais significativos meios de formação da subjetividade, ao articular experiência estética, emoção e pensamento. Elas permitem que o sujeito se reconheça como criador e intérprete de significados, construindo-se em diálogo com o mundo e com a cultura. Como sintetiza Barbosa (2012, p. 46), “a arte educa porque nos ensina a olhar para dentro e para fora, a reconhecer o outro e a compreender nossa própria condição humana”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção defendida aqui, reforça que o contato com a arte não se limita à fruição estética, mas constitui um processo formativo que mobiliza a totalidade do ser. Na escola, o ensino das artes visuais, quando planejado de modo reflexivo e contextualizado, contribui para o desenvolvimento integral, unindo aprendizagem cognitiva, sensibilidade ética e empatia social. Para Freitas (2024), as experiências estéticas proporcionadas pelas artes visuais permitem que os estudantes aprendam a lidar com as próprias emoções e com a diversidade de perspectivas culturais, desenvolvendo sensibilidade crítica e respeito às diferenças. Assim, o ensino da arte torna-se um instrumento pedagógico para o fortalecimento da inteligência emocional e da convivência democrática.

Além disso, o envolvimento com as artes visuais favorece o desenvolvimento da atenção plena e da concentração, habilidades essenciais ao processo de aprendizagem. O ato de desenhar, por exemplo, requer observação detalhada, paciência e planejamento, promovendo o autocontrole e a persistência. A prática artística estimula o raciocínio visual-espacial e a coordenação entre percepção e ação, o que reforça a capacidade de resolver problemas de maneira criativa e flexível. Essa integração entre corpo, emoção e pensamento torna a experiência artística um campo de experimentação sensório-cognitiva que amplia o repertório mental e emocional do sujeito (Halverson, 2022).

Ao fim e ao cabo, no contexto educacional, o desenvolvimento cognitivo e emocional promovido pelas artes visuais traduz-se em aprendizagens mais significativas e em um ambiente escolar mais sensível e humanizado. O ensino da arte, ao valorizar a expressão simbólica e o diálogo com diferentes linguagens visuais, estimula a empatia, a comunicação e a autopercepção. Dessa forma, as artes visuais constituem uma via privilegiada de integração entre razão e sentimento, promovendo uma formação que ultrapassa os limites do conhecimento técnico e alcança o desenvolvimento humano em sua plenitude.



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/bncc>. Acesso em: 22 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a educação básica / Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017/2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 22 out. 2025. (Serviços e Informações do Brasil)
- DUARTE, Newton. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2011.
- EISNER, Elliot W. The arts and the creation of mind. New Haven: Yale University Press, 2002.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREITAS, Valquíria de O. Habitar a escola no ensino de artes visuais. Revista Lav, v. 4, n. 2, 2024. DOI: 10.5965/lav2024v4n2.
- HALVERSON, Erica R. Learning in and through the arts. Mind, Culture, and Activity, v. 29, n. 3, p. 193-210, 2022. DOI: 10.1080/10508406.2022.2029127.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LEONTIEV, Alexei N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LURIA, Alexander R. A mente e a sociedade: o desenvolvimento dos processos mentais superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MARAS, K. Engaging in a community of practice in visual arts. 2025. ScienceDirect. Acesso em: 22 out. 2025.
- MARTINS, Lígia M. Arte e formação humana: contribuições da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.
- MARTINS, Lígia M.; SOUZA, Luciana. Mediação e criação nas artes visuais: a perspectiva histórico-cultural no ensino da arte. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104, n. 268, p. 1-22, 2023. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.2023.v104.n268.
- MOMOLI, Dione B. A prática no ensino da arte em contextos escolares. Revista Apotheke, v. 10, n. 2, p. 230-245, 2024. DOI: 10.5965/244712671022024230.
- REGO, Tereza Cristina. Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- SOUZA, Luciana; MARTINS, Lígia M. Mediação e criação nas artes visuais: a perspectiva histórico-cultural no ensino da arte. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104, n. 268, p. 1-22, 2023. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.2023.v104.n268.
- TOASSA, Gisele. Estética e imaginação na psicologia histórico-cultural. Revista Educação e Linguagem, v. 25, n. 2, p. 45-63, 2020. DOI: 10.15603/2176-1043/el.v25n2p45-63.
- VIGOTSKI, Lev S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2004.



SUSTENTABILIDADE E MEIO AMBIENTE: DA PRESERVAÇÃO À EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA



DAIANE MARIÇA NAVARRO ALMEIDA - Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Unifahe (2025); Formada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2009); Professor(a) de Ensino Fundamental I - na EMEF Milton Pereira Costa

RESUMO

Este artigo realiza uma análise aprofundada sobre a crise socioambiental contemporânea, articulando três eixos fundamentais: a preservação ambiental, a transição para uma economia sustentável e o papel indispensável da educação na catalisação dessa mudança. A discussão inicia com um diagnóstico das principais ameaças aos ecossistemas globais, como o desmatamento, a perda de biodiversidade e as mudanças climáticas, contextualizando a urgência de ações de conservação. Em seguida, o texto contrapõe o modelo econômico linear-extrativista a paradigmas emergentes, como a economia circular e a bioeconomia, destacando o potencial para um desenvolvimento que alie prosperidade e respeito aos limites planetários. Por fim, o artigo argumenta que a escola é o lócus privilegiado para a formação de uma cidadania ecológica, abordando a necessidade de uma educação ambiental crítica que vá além de ações pontuais e que capacite os jovens a compreender e a agir diante de desastres naturais e da crise climática. Conclui-se que a construção de um futuro sustentável é um projeto complexo e multidisciplinar, cuja viabilidade depende de uma profunda transformação em nossos sistemas produtivos, valores e, sobretudo, em nosso sistema educacional.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Educação Ambiental; Mudanças Climáticas; Economia Circular; Preservação Ambiental.

INTRODUÇÃO

A imagem de um planeta finito, uma "nave espacial Terra" com recursos limitados, popularizada na segunda metade do século XX, nunca foi tão real e urgente quanto agora. Estamos em um ponto de inflexão na história humana, um momento em que as consequências de séculos de exploração desenfreada dos recursos naturais se manifestam de forma inequívoca: incêndios florestais de proporções inéditas, secas e inundações que se tornam a nova norma, e uma perda de biodiversidade que ameaça a estabilidade da própria teia da vida. Este não é um cenário futurista; é o diagnóstico do nosso tempo. A jornada do pensamento ambiental evoluiu significativamente, desde as primeiras iniciativas conservacionistas, focadas em salvar espécies e paisagens icônicas, até o reconhecimento global da interdependência entre meio ambiente e desenvolvimento, consolidado em marcos como a Conferência de Estocolmo de 1972 e, principalmente, a Cúpula da Terra no Rio de Janeiro, em 1992. Foi nesse contexto que o conceito de desenvolvimento sustentável, consagrado pelo Relatório Brundtland em 1987, ganhou o mundo: a capacidade de "satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades". Hoje, mais de três décadas depois, o desafio é transformar esse princípio em prática universal.

OBJETIVO GERAL Analisar de forma crítica e aprofundada a inter-relação entre a preservação ambiental, a necessidade de uma economia sustentável e o papel fundamental da educação na formação de uma consciência ecológica para enfrentar as mudanças climáticas e os desastres naturais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar as principais ameaças socioambientais contemporâneas, com foco na perda de biodiversidade e nas mudanças climáticas.



- Criticar o modelo econômico linear e apresentar os princípios e as potencialidades de paradigmas alternativos, como a economia circular e a bioeconomia.
- Investigar o papel da instituição escolar na construção de uma cultura de sustentabilidade, abordando as metodologias e os objetivos de uma educação ambiental transformadora.

JUSTIFICATIVA A crise climática não é uma questão meramente "ambiental"; ela é a questão definidora do século XXI, com profundas implicações sociais, econômicas e éticas. Ignorar este debate é comprometer não apenas a qualidade de vida, mas a própria viabilidade da existência humana como a conhecemos. Este estudo se justifica pela urgência em sistematizar e aprofundar o conhecimento sobre as soluções possíveis, conectando a conservação da natureza com a reestruturação da economia e, crucialmente, com o poder da educação. É na escola que se pode plantar as sementes de uma nova cultura – uma cultura do cuidado, da responsabilidade e da visão de longo prazo, formando cidadãos capazes não apenas de compreender a crise, mas de se tornarem agentes ativos de sua solução.

PROBLEMA De que forma a articulação sinérgica entre estratégias de preservação ambiental, a transição para uma economia sustentável e uma educação ambiental crítica e contextualizada pode efetivamente capacitar a sociedade para mitigar os efeitos das mudanças climáticas e construir um futuro resiliente e justo?

A EMERGÊNCIA DA PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

A preservação do meio ambiente deixou de ser uma pauta de nicho para se tornar uma condição central para a sobrevivência e o bem-estar da humanidade. Compreender essa emergência exige um mergulho na complexidade dos ecossistemas e um diagnóstico honesto das feridas que, como sociedade, temos infligido ao planeta.

A TEIA DA VIDA: ENTENDENDO ECOSSISTEMAS E BIODIVERSIDADE Um ecossistema não é uma coleção aleatória de seres vivos, mas uma intrincada e dinâmica teia de relações, onde cada fio – do menor microrganismo no solo ao maior predador no topo da cadeia – desempenha uma função vital. A biodiversidade, a variedade de vida em todos os seus níveis, é a medida da resiliência e da saúde dessa teia. É ela que garante os chamados "serviços ecossistêmicos", processos naturais dos quais nossa existência depende inteiramente: a purificação da água e do ar, a polinização das lavouras, a regulação do clima, a fertilidade do solo e a proteção contra desastres naturais. O Brasil, por ser a nação mais megadiversa do mundo, abrigando biomas como a Amazônia, o Pantanal, o Cerrado e a Mata Atlântica, detém uma responsabilidade monumental na proteção desse patrimônio global.

AS CICATRIZES DO PLANETA: DIAGNÓSTICO DAS AMEAÇAS ATUAIS A atividade humana, especialmente a partir da Revolução Industrial, acelerou a um ritmo sem precedentes a degradação dessa teia vital. O desmatamento, impulsionado principalmente pela expansão da fronteira agropecuária e pela extração ilegal de madeira, é a cicatriz mais visível na face do planeta. Na Amazônia, cada hectare de floresta derrubada não representa apenas a perda de árvores, mas a destruição de um habitat complexo, a emissão de gases de efeito estufa e uma ameaça direta aos povos indígenas e comunidades tradicionais que dela dependem.

A poluição se manifesta de formas insidiosas. Nos oceanos, ilhas de plástico se formam enquanto microplásticos contaminam toda a cadeia alimentar, chegando aos nossos pratos. Nos rios e solos, agrotóxicos e resíduos industriais e de mineração comprometem a qualidade da água potável e a segurança dos alimentos. Nas grandes cidades, a poluição do ar, gerada pela queima de combustíveis fósseis, causa milhões de mortes prematuras anualmente e agrava doenças respiratórias.

A consequência mais grave e abrangente de todas essas ações é a mudança climática. A emissão contínua de gases como o dióxido de carbono (CO₂) e o metano (CH₄) intensificou o efeito estufa, aprisionando calor na atmosfera e desregulando todo o sistema climático global. Isso não se traduz apenas em um aumento gradual da temperatura média, mas em um aumento dramático da frequência e da intensidade de eventos climáticos extremos: ondas de calor letais, secas prolongadas que ameaçam a segurança hídrica e alimentar, e chuvas torrenciais que causam inundações e deslizamentos de terra devastadores, especialmente em áreas urbanas vulneráveis.

ESTRATÉGIAS DE CONSERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO Diante deste cenário, a resposta não pode ser apenas a de frear a destruição, mas também a de iniciar um amplo processo de cura e restauração. As Unidades de Conservação (UCs), como parques nacionais e reservas extrativistas, são ferramentas essenciais para proteger áreas de alta relevância ecológica. No entanto, sua eficácia depende de fiscalização adequada e do envolvimento das comunidades locais. Além de conservar o que resta, é imperativo restaurar o que foi perdido. Projetos de reflorestamento e restauração ecológica buscam recuperar a funcionalidade de ecossistemas degradados, trazendo de volta não apenas a cobertura vegetal, mas também a fauna associada e os serviços ecossistêmicos. Um aspecto fundamental e muitas vezes negligenciado é a valorização do conhecimento ecológico tradicional dos povos indígenas e comunidades locais. Esses povos, que vivem em íntima relação com a natureza há milênios, detêm um profundo saber sobre o manejo sustentável dos recursos, que deve ser reconhecido e integrado às políticas de conservação.

RUMO A UMA ECONOMIA SUSTENTÁVEL

A crise ambiental não pode ser dissociada do modelo econômico que a gerou. A raiz do problema reside em um sistema que busca o crescimento infinito em um planeta finito. A transição para a sustentabilidade exige, portanto, uma profunda revolução em nossos modos de produzir, consumir e atribuir valor.

A FALÊNCIA DO MODELO LINEAR: CRÍTICA À ECONOMIA EXTRATIVISTA O modelo econômico predominante desde a Revolução Industrial é linear, baseado em uma lógica simples e predatória: extrair, transformar, usar e descartar. Nesse sistema, o sucesso é medido pelo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), que contabiliza a produção de bens e serviços, mas ignora os custos ambientais e sociais dessa produção. A natureza é vista como um provedor inesgotável de matérias-primas e um depósito infinito para nossos resíduos. Esse modelo fomenta a cultura do consumismo através de estratégias como a obsolescência programada, onde produtos são deliberadamente projetados para durar pouco, garantindo um ciclo contínuo de novas compras e, consequentemente, de mais extração e mais lixo. A falência desse sistema é evidente: esgotamento de



recursos, poluição massiva e desigualdades sociais crescentes.

A REVOLUÇÃO CIRCULAR: PRINCÍPIOS DA ECONOMIA CIRCULAR Em oposição direta ao modelo linear, surge a economia circular, um paradigma regenerativo inspirado nos ciclos da natureza, onde não existe o conceito de "lixo". Seus princípios fundamentais são:

1. Eliminar resíduos e poluição desde o princípio: O design dos produtos é o ponto-chave. Eles devem ser pensados para serem facilmente desmontados, reparados, reutilizados e, em último caso, reciclados.

2. Manter produtos e materiais em uso pelo maior tempo possível: Isso se dá através de novos modelos de negócio, como o aluguel em vez da compra (produto como serviço), o incentivo ao reparo e a criação de mercados de segunda mão robustos.

3. Regenerar sistemas naturais: A atividade econômica não deve apenas evitar o dano, mas ativamente contribuir para a recuperação da saúde dos ecossistemas, por exemplo, através da agricultura regenerativa que recupera a saúde do solo.

O NOVO PARADIGMA DE VALOR: ESG E O CAPITALISMO DE STAKEHOLDER A pressão por uma economia mais sustentável também vem do mercado financeiro. A sigla ESG (Environmental, Social and Governance; ou Ambiental, Social e Governança, em português) refere-se a um conjunto de critérios usados para avaliar as práticas de uma empresa para além de seu desempenho financeiro. Investidores estão cada vez mais direcionando capital para empresas que demonstram responsabilidade ambiental (gestão de emissões, uso de recursos), social (boas práticas trabalhistas, relação com a comunidade) e de governança (transparência, ética). Esse movimento impulsiona uma transição do "capitalismo de shareholder" (focado unicamente no lucro do acionista) para o "capitalismo de stakeholder", que considera o impacto da empresa sobre todos os envolvidos: funcionários, clientes, fornecedores, a sociedade e o meio ambiente.

BIOECONOMIA E EMPREGOS VERDES: O FUTURO DO TRABALHO A transição para a sustentabilidade não é apenas um custo, mas uma imensa oportunidade econômica. A bioeconomia propõe o uso inteligente e sustentável da biodiversidade para gerar produtos e serviços inovadores de alto valor agregado. Para um país como o Brasil, isso representa uma oportunidade única de desenvolver cadeias produtivas baseadas em seus biomas, como a de cosméticos, fármacos e novos materiais a partir de recursos da floresta, gerando renda para as comunidades locais e mantendo a floresta em pé. Essa nova economia gera os chamados empregos verdes, que se estendem por diversos setores: engenheiros de energias renováveis, técnicos em gestão de resíduos, especialistas em certificação ambiental, agricultores orgânicos, guias de ecoturismo e cientistas que pesquisam soluções baseadas na natureza.

A ESCOLA COMO SEMEITEIRA DO FUTURO: EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

De nada adiantarão as melhores tecnologias ou políticas públicas se não houver uma profunda mudança de mentalidade e de valores na sociedade. É aqui que a educação assume seu papel insubstituível como a grande semeadora de um futuro sustentável.

PARA ALÉM DO "PLANTE UMA ÁRVORE": A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL Por muito tempo, a educação ambiental nas escolas foi tratada de forma pontual e, por vezes, superficial, resumindo-se a datas comemorativas, campanhas de coleta seletiva ou ao ato simbólico de plantar uma árvore. Embora bem-intencionadas, essas ações são insuficientes se não estiverem conectadas a uma reflexão mais profunda. A Educação Ambiental Crítica, conforme defendida por teóricos como Enrique Leff e Marcos Sorrentino, propõe ir além. Ela busca desnaturalizar a crise ambiental, mostrando que suas causas não são naturais, mas sim sociais, políticas e econômicas, enraizadas em um modelo de desenvolvimento desigual e insustentável. O objetivo não é apenas ensinar a reciclar, mas questionar: por que produzimos tanto lixo? Quem se beneficia desse modelo? Quais são as alternativas?

ALFABETIZAÇÃO CLIMÁTICA: ENSINANDO SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS E DESASTRES NATURAIS Um dos eixos mais urgentes da educação ambiental hoje é a alfabetização climática. Não se trata apenas de ensinar a ciência por trás do efeito estufa, mas de capacitar os alunos a compreenderem a complexidade do problema e suas manifestações locais. Isso envolve estudar o mapa de risco da própria comunidade: quais áreas são mais vulneráveis a inundações ou deslizamentos? Como os eventos climáticos extremos já estão afetando a agricultura local ou o abastecimento de água? Ensinar sobre desastres naturais significa construir uma cultura de prevenção e resiliência, promovendo o desenvolvimento de planos de evacuação, a identificação de áreas seguras e o fortalecimento dos laços comunitários para a ajuda mútua em momentos de crise. É uma educação que salva vidas e empodera a comunidade a exigir ações do poder público.

A ESCOLA COMO ECOSSISTEMA SUSTENTÁVEL A coerência entre o discurso e a prática é fundamental. A escola não pode ser apenas um lugar onde se fala sobre sustentabilidade; ela deve ser um lugar onde a sustentabilidade é vivenciada. A própria gestão do espaço escolar pode se tornar um poderoso instrumento pedagógico. A instalação de sistemas de captação de água da chuva, a substituição de lâmpadas convencionais por LED, a criação de um programa de compostagem para os resíduos orgânicos do refeitório e a manutenção de uma horta escolar, cujo cultivo pode ser integrado a diversas disciplinas, são exemplos de ações que transformam a escola em um laboratório vivo. Ao participar ativamente desses processos, os alunos aprendem na prática sobre ciclos de materiais, produção de alimentos, conservação de energia e gestão de recursos.

FORMANDO CIDADÃOS ECOLOGICAMENTE CONSCIENTES O objetivo final de todo esse processo é a formação integral do estudante. Uma educação para a sustentabilidade busca desenvolver não apenas o conhecimento (o saber), mas também as habilidades (o saber fazer) e as atitudes (o saber ser). Isso inclui o desenvolvimento do pensamento crítico, para analisar informações e identificar falsas soluções ("greenwashing"); do pensamento sistêmico, para compreender as complexas interconexões entre os problemas; da empatia, para se solidarizar com as populações mais vulneráveis aos impactos ambientais; e, acima de tudo, do senso de agência, a convicção de que suas ações, individuais e coletivas, podem e devem fazer a diferença na construção de um mundo mais justo e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrermos a intricada teia que conecta a preservação ambiental, a economia e a educação, uma conclusão se torna cristalina: estas três esferas não são domínios separados, mas facetas interdependentes de um mesmo e colossal desafio.



Não haverá florestas em pé se o modelo econômico continuar a recompensar sua destruição. Não haverá economia próspera em um planeta com o clima desestabilizado e os recursos esgotados. E não haverá mudança real em nenhum desses campos sem uma população educada, consciente e engajada.

A resposta ao problema que guiou este artigo reside, portanto, na sinergia. A transição para um futuro sustentável exige uma coreografia complexa de ações: políticas públicas robustas que protejam os ecossistemas, inovações tecnológicas e de negócios que impulsionem a economia circular, e um investimento maciço e contínuo em uma educação que seja, em sua essência, transformadora. A escola, essa sementeira do amanhã, tem a tarefa monumental de nutrir as mentes e os corações que irão liderar essa transição. O desafio é imenso, e o tempo é curto. Contudo, é na própria complexidade da crise que reside a oportunidade de reinventar nossas sociedades sobre bases mais éticas, justas e em harmonia com os sistemas naturais que nos sustentam. Este não é apenas um projeto ambiental; é o projeto civilizatório mais urgente de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Nosso Futuro Comum. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

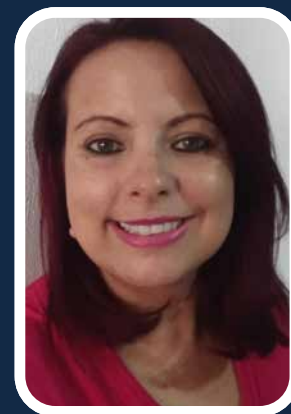
MCDONOUGH, William; BRAUNGART, Michael. Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things. New York: North Point Press, 2002.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SORRENTINO, Marcos (Coord.). Educação Ambiental como Política Pública. São Paulo: Cortez, 2005.





DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA E PRÁTICAS

DANIELA OMENA GUIMARÃES RAMOS - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unisa (2014); 2 Licenciatura Letras- Português Faculdade Fael (2019); 2 Licenciatura Letras-Libras pela faculdade Unifahe (2025); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Fael (2019); Especialista em Gestão Escolar – Administração, Supervisão e Orientação (2025); Professora de Ensino Educação Infantil - na EMEI Lucília de Andrade Ferreira.

RESUMO

Na educação infantil, o desenvolvimento motor se constitui significativamente como uma das principais linguagens, a ser expressa pelas crianças, exercendo um papel essencial na formação integral das crianças e influenciando diretamente os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Este artigo tem como objetivo discutir a importância do desenvolvimento motor na primeira infância, evidenciando práticas pedagógicas que contribuam para o seu estímulo. Por meio de uma revisão bibliográfica, são analisadas contribuições teóricas e evidências científicas que reforçam a necessidade de um trabalho intencional e planejado nas instituições de ensino. Conclui-se que o estímulo motor adequado não só favorece o bem-estar físico, mas também promove uma aprendizagem mais significativa e integrada e prazerosa.

Palavras-chave: Desenvolvimento motor; Educação Infantil; Práticas pedagógicas; Movimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O movimento é uma das experiências e maneiras de expressão da criança mais autêntica e constitui a base de sua interação com o meio. Desde os primeiros anos de vida, as descobertas corporais possibilitam o desenvolvimento de múltiplas linguagens e habilidades. Nesse contexto, compreender o papel do desenvolvimento motor na educação infantil é fundamental para ofertar experiências que valorizem o corpo em movimento como eixo central da aprendizagem.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor trata-se de um processo contínuo e sequencial, influenciado por fatores biológicos e ambientais, envolvendo as habilidades motoras grossas (como correr, pular e saltar) quanto motoras finas (como manipular objetos e desenhar).

Na primeira infância, o desenvolvimento motor é intensamente estimulado pelas interações e pela exploração do ambiente. Por isso, o papel da instituição escolar e dos docentes torna-se fundamental para potencializar as ofertas de ambientes ricos em estímulos motores.

O presente artigo tem como propósito discutir a relevância do desenvolvimento motor na educação infantil, destacando práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento global das crianças, em concordância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O movimento é compreendido como uma linguagem da criança. Por meio dele, ela descobre o mundo que a cerca, pode se expressar e demonstrar os seus sentimentos, desenvolve a autoconfiança e constrói sua identidade. Pesquisas apontam que crianças com bom desenvolvimento motor apresentam melhor desempenho cognitivo, emocional e social (ROSA NETO, 2002).

Le Boulch (1987), reforça que a psicomotricidade integra os aspectos motores, emocionais e cognitivos do ser humano, sendo indispensável nas fases iniciais do desenvolvimento, quando a criança utiliza o corpo como seu principal meio de comunicação e expressão.

Durante as práticas pedagógicas, a psicomotricidade favorece para o desenvolvimento da consciência corporal, da lateralidade, orientação espacial e temporal, coordenação e autonomia. Crianças que são estimuladas ao movimento corporal de



maneira intencional e prazerosa desenvolvem mais controle e domínio motor, autoestima, estruturação no espaço e capacidade de concentração e memorização.

Ademais, a motricidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento de outras áreas, como a linguagem verbal (língua mãe e outros idiomas), a percepção espacial (geográfico) e o raciocínio lógico (matemático). Um ambiente que favorece o movimento possibilita que a criança aprenda com satisfação, autonomia e significado.

Portanto, é importante ressaltar que a psicomotricidade ultrapassa as atividades físicas isoladas, mas como uma abordagem intencional e integrada as propostas ofertadas no currículo da educação infantil, que potencializa o desenvolvimento integral da criança por meio de jogos, brincadeiras, circuitos motores e desafios corporais planejados. Ao empenhar-se com essa perspectiva, o docente fomenta uma aprendizagem significativa, pois são vivências corporais reais da criança.

RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO MOTOR E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) identifica a importância do corpo e do movimento como componentes essenciais na aquisição do conhecimento e durante as aprendizagens na Educação Infantil. A área de conhecimento intitulada “Corpo, gestos e movimentos”, uma das cinco áreas definidas pela BNCC para a Educação Infantil, norteia que as práticas pedagógicas necessitam considerar o corpo como forma de expressão, comunicação, exploração e construção de identidade. A BNCC intenciona objetivos de aprendizagem específicos que estão diretamente ligados a psicomotricidade, tais como:

- Experimentar e explorar diferentes movimentos com o corpo, com objetos e em espaços variados.
- Utilizar o corpo para expressar emoções, sentimentos e ideias.
- Reconhecer as sensações do corpo e suas necessidades (fome, cansaço, sede etc.).

Esses objetivos evidenciam a importância, na qual os espaços educativos necessitam estar adequados para a promoção da liberdade de movimentos, a descoberta corporal e a diversidade de vivências múltiplas experiências sensoriais e motoras. O papel do educador, nesse contexto, é observar, escutar ativamente, intervir e expandir as vivências da criança, garantindo que o desenvolvimento motor esteja considerado de maneira integrada ao processo educativo.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR

O brincar é uma atividade essencial e completa para o desenvolvimento motor da criança. Segundo Kishimoto (2008), a brincadeira é uma prática cultural, uma linguagem da infância e uma forma de aprendizagem. Por meio do brincar, a criança experimenta movimentos, testa habilidades, constrói noções espaciais, desenvolve força e coordenação.

As brincadeiras livres e dirigidas, como correr, pular corda, jogar bola, brincar de roda ou de faz de conta, contribuem para o aprimoramento de habilidades motoras fundamentais. Além disso, essas atividades favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, respeito às regras, tolerância à frustração e empatia.

É importante que o ambiente escolar valorize o brincar como tempo de aprendizagem real, oferecendo espaços amplos, materiais diversificados e tempo suficiente para que as crianças possam se movimentar livremente. O brincar não deve ser considerado apenas como um “recreio” ou um “intervalo”, mas sim como uma atividade estruturante da rotina pedagógica.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Para que as propostas motoras atinjam os seus objetivos, é necessário que as escolas planejem e promovam atividades que envolvam diferentes tipos de movimento. Entre as práticas recomendadas, destacam-se:

- Brincadeiras dirigidas e livres: como pega-pega, esconde-esconde, amarelinha e jogos simbólicos, são exemplos de atividades que estimulam a coordenação, o equilíbrio e a socialização.
- Atuações rítmicas e danças: integração da música e o movimento contribui para o desenvolvimento da expressão corporal, do ritmo e a lateralidade.
- Psicomotricidade: o uso de cordas, bolas, argolas e percursos que envolvem aspectos motores, cognitivos e afetivos.
- Exploração de espaços diferenciados: como parques, quadras, pátios e salas de corpo em movimento são essenciais para proporcionar desafios variados e seguros.

A intencionalidade pedagógica e o planejamento, respeitando as fases do desenvolvimento infantil e considerando as necessidades individuais de cada criança proporcionará aprendizagens significativas contribuindo para com a autonomia das crianças.

O PAPEL DO DOCENTE

O docente é o mediador e facilitador do processo de desenvolvimento motor. Sua postura, ou observação atenta e incentivadora contribui para que a criança se sinta segura para explorar e avançar durante os níveis de dificuldades que vivência ao se movimentar.

Ademais, o professor necessita estar em constante formação, para que proporcione as melhores práticas e estratégias contribuindo e alinhadas para com o crescimento integral das crianças.

AValiação DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na educação infantil deve ser continuada, de maneira qualitativa e descritiva, respeitando o tempo de cada criança e suas singularidades. Quando se trata do desenvolvimento motor, a avaliação não deve focar em resultados padronizados, mas sim em observações sistemáticas que demonstrem como a criança utiliza o corpo em diferentes contextos.

A documentação como os relatórios descritivos, os registros fotográficos, os portfólios e os mapas de observação são úteis para acompanhar os progressos motores da criança. Indicadores como o equilíbrio, a coordenação, o controle corporal, a iniciativa em movimentar-se e a participação em propostas físicas devem ser considerados na avaliação formativa.

Além disso, os indicadores de desenvolvimento, propostos pelo próprio MEC e por autores como Rosa Neto (2002), auxiliam como base para a construção de práticas avaliativas mais sensíveis e alinhadas à realidade infantil, que favorece ao acompanhamento individual e coletivo das crianças quanto à sua motricidade.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE



Apesar da reconhecida importância do desenvolvimento motor na educação infantil, muitos professores enfrentam desafios para incorporar práticas corporais significativas em seu cotidiano pedagógico. Entre os principais obstáculos, destacam-se:

- Carência de formação específica em psicomotricidade e educação física infantil;
- Falta de espaços físicos adequados ou seguros para a realização de atividades motoras;
- Carga horária e currículo excessivamente focados em conteúdos cognitivos formais;
- Desvalorização do corpo como linguagem e ferramenta de aprendizagem.

Garantir a formação continuada aos educadores se torna necessária para a superação das barreiras quanto ao movimento na infância. De maneira que se potencialize o planejamento e a execução de experiências motoras integradas ao currículo. Também é fundamental que as políticas públicas de educação invistam em infraestrutura, materiais adequados e valorização dos profissionais da educação infantil.

Além disso, parcerias com profissionais da área de educação física, fisioterapia e psicomotricidade podem enriquecer as práticas pedagógicas e proporcionar um olhar mais completo sobre o desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento motor é uma das dimensões fundamentais na educação infantil e precisa ser valorizado em todas as suas extensões, com impactos diretos na aprendizagem, na socialização, na autoestima e na autonomia das crianças. Quando é estimulado com intencionalidade desde os primeiros anos de vida, garante o pleno exercício do brincar, das experiências e da construção do conhecimento de maneira integrada e prazerosa. Consecutivamente, contribui-se para a formação de crianças mais seguras, criativas, autônomas e preparadas para os desafios da vida escolar e social.

Ademais, as instituições de ensino e os educadores precisam garantir as ofertas de aprendizagens que valorizem as práticas motoras de maneira sistemática na rotina diária escolar, potencializando e garantindo os espaços adequados de maneira intencional, para que se estimulem e desafiem as experiências corporais das crianças que reverbera por meio das expressões, percepções e descobertas, considerando o corpo em movimento como eixo estruturante no processo educativo.

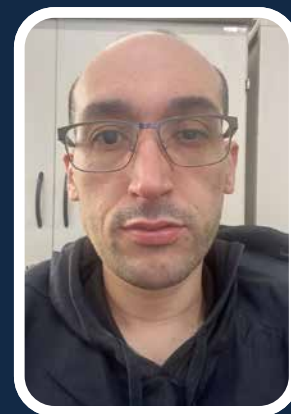
Portanto, promover o desenvolvimento motor durante a primeira infância, vai além do planejamento pedagógico, mas é o compromisso ético com a formação plena das crianças e de toda a comunidade escolar, garantindo o desenvolvimento pleno das crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017.
- VIEIRA, M. L.; BÖHME, M. T. S. Desenvolvimento motor e aprendizagem. São Paulo: Manole, 2010.
- LOPES, R. M.; SILVA, P. R. Desenvolvimento motor e aprendizagem: uma abordagem psicomotora. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 23, n.3, p. 215-230, 2009.
- KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.
- ROSA NETO, F. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento à idade adulta. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.



INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA



FABIO ANDRE NICODEMOS - Graduação em Matemática pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) (2014); Professor de Ensino Fundamental II e médio – Matemática no CEU EMEF Pera Marmelo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir fundamentos, políticas e práticas para a efetivação da inclusão e da diversidade na educação pública brasileira. Com base em revisões bibliográficas e análises documentais, investiga-se como a escola pode garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, considerando marcadores como deficiência, raça/etnia, gênero e condição socioeconômica. Apresentam-se estudos de caso, um plano de ação para escolas e indicadores mensuráveis para monitoramento da inclusão e continuidade da sua efetividade. Os dados contidos nesse artigo indicam que avançar requer formação docente contínua, gestão comprometida, currículo flexível e investimentos em acessibilidade e tecnologia assistiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Diversidade; Educação Pública; Equidade; Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira é chamada a unir universalização do acesso com garantia de aprendizagem, em territórios marcados por profundas desigualdades. Nesse cenário, inclusão e diversidade deixam de ser temas periféricos para se tornarem eixo estruturante do projeto pedagógico e da gestão democrática.

A noção de diversidade engloba múltiplas dimensões identitárias e sócio-históricas — deficiência, raça e etnia, gênero, orientação sexual, geração, território, língua, cultura e condição socioeconômica. Já a inclusão desloca o foco do aluno para o sistema: é o ambiente que deve ser desenhado para todos, e não o estudante que precisa se adaptar a um modelo único.

Teoricamente, compreende-se a inclusão como processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à participação e à aprendizagem. Na prática, envolve currículo responsivo, estratégias didáticas ativas, tecnologias acessíveis, avaliação formativa e uma cultura escolar antidiscriminatória.

Este artigo tem como objetivos: (I) sistematizar fundamentos e marcos legais; (II) discutir evidências e desafios; (III) descrever estratégias didático-metodológicas; (IV) propor um plano de ação com indicadores de monitoramento; e (V) oferecer estudos de caso que ilustrem caminhos possíveis.

MARCO LEGAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Constituição Federal de 1988: estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996): define princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática e valorização da diversidade cultural.

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990): reforça prioridade absoluta a crianças e adolescentes, com proteção integral e acesso à educação sem discriminação.

Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024): metas relativas à universalização do atendimento, acessibilidade, formação



docente e redução das desigualdades educacionais.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008 e normativas subsequentes): orienta a matrícula em classes comuns, com atendimento educacional especializado.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017–2018): define competências gerais, entre elas empatia, cooperação, respeito às diferenças e valorização da diversidade.

Decreto de Acessibilidade e legislações correlatas: tratam de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal e digital no ambiente escolar.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008).

Planos estaduais e municipais de educação: desdobram metas de equidade, com foco em atendimento especializado, transporte escolar acessível e formação continuada.

Normas de convivência e protocolos de proteção: enfrentamento ao racismo, à LGBTfobia, ao capacitismo e a outras violências no espaço escolar.

O marco normativo estabelece condições formais para a inclusão; entretanto, para que se torne efetivo, é necessário que exista financiamento adequado, formação continuada e monitoramento público.

REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Freire sustenta uma pedagogia dialógica que reconhece os educandos como sujeitos de direitos e saberes, condição indispensável para uma escola que acolhe diferenças.

Vygotsky contribui com a ideia de mediação social e zona de desenvolvimento proximal, orientando práticas que consideram apoios graduados e aprendizagem colaborativa.

Booth e Ainscow propõem o Index for Inclusion, ferramenta para identificar barreiras e promover culturas, políticas e práticas mais inclusivas no cotidiano escolar.

Mantoan defende a matrícula de todos em classes comuns, destacando que a inclusão desloca o foco do aluno para o sistema e exige redesenho pedagógico e institucional.

Sassaki e o conceito de Desenho Universal apontam para ambientes, materiais e avaliações planejados desde o início para serem utilizáveis pelo maior número de pessoas.

Bell Hooks e autores dos estudos críticos do currículo enfatizam a pedagogia engajada, antirracista e feminista, convocando a escola a enfrentar desigualdades estruturais.

Tomlinson sistematiza a diferenciação pedagógica, oferecendo caminhos para ajustar objetivos, processos e produtos conforme níveis de prontidão, interesses e perfis.

Arroyo e Candau analisam diversidade cultural e direitos humanos na escola, defendendo o currículo como território de disputa e reconhecimento.

UNESCO e UNICEF publicam diretrizes internacionais sobre inclusão, letramentos múltiplos, segurança e bem-estar estudantil, enfatizando abordagens sistêmicas.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa é baseada em revisões bibliográficas e análises documentais de legislações, diretrizes curriculares e relatórios públicos. O recorte considera estudos nacionais e internacionais sobre inclusão, diversidade e equidade na educação básica.

Foram mapeadas estratégias didáticas, tecnologias assistivas, arranjos de gestão e instrumentos de avaliação formativa utilizados em escolas públicas de diferentes contextos.

Como complemento, são elaborados estudos de caso fictícios, construídos a partir de padrões recorrentes na literatura e na experiência docente, com finalidade didático-analítica.

Os dados foram organizados em eixos temáticos (acessibilidade, currículo, avaliação, formação docente, gestão e clima escolar) e discutidos em diálogo com o referencial teórico.

CONTEXTO E DESAFIOS

As desigualdades educacionais brasileiras se manifestam em taxas de reprovação, evasão, distorção idade-série e resultados em avaliações externas, com recortes por renda, território, raça e etnia.

Barreiras arquitetônicas e de comunicação limitam a participação efetiva de alunos com deficiência; faltam equipamentos e profissionais de apoio em muitas redes.

A formação inicial e continuada nem sempre contempla práticas inclusivas, avaliação para a aprendizagem, desenho universal e uso pedagógico de tecnologias assistivas.

A violência simbólica — racismo, sexismo, LGBTfobia e capacitismo — produz sofrimento e afeta vínculos, autoestima e engajamento estudantil, exigindo políticas de convivência e mediação de conflitos.

A pandemia de COVID-19 ampliou desafios de conexão, acessibilidade digital e recomposição de aprendizagens, afetando de forma desproporcional os mais vulneráveis.

ESTUDOS DE CASO

Escola A – Periferia Urbana

Contexto da escola: unidade de ensino fundamental II em território periférico com alta vulnerabilidade social, forte presença de estudantes negros, migrantes e público-alvo da educação especial.

Intervenções: adoção de monitorias entre pares, sala de recursos multifuncionais ligada ao currículo, protocolos antirracistas, clubes de leitura e produção textual com temáticas identitárias.

Resultados: redução de faltas recorrentes, maior participação em projetos e melhora nas taxas de aprovação, com relatos de pertencimento e clima escolar mais acolhedor.

Escola B – Campo

Contexto da escola: unidade multisseriada com estudantes de comunidades ribeirinhas com desafios de transporte, conectividade e materiais contextualizados.

Intervenções: currículo integrado aos saberes locais (agricultura, pesca e meio ambiente), uso de rádio escolar, atividades



experimentais ao ar livre e itinerância de professores de AEE.

Resultados: aumento da frequência, produção de projetos de investigação comunitária e fortalecimento de laços entre escola, família e comunidade escolar.

Escola C – EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Contexto: turmas noturnas com estudantes trabalhadores, mães solo e pessoas com histórico de evasão por diversos motivos; amplitude de faixa etária dentro da mesma sala de aula.

Intervenções: flexibilização de tempos e produtos, trilhas de aprendizagem por competências, metodologias ativas (projetos e estudos de caso) e combinações sobre a convivência.

Resultados: retomada de trajetórias escolares, certificações parciais por competências e maior protagonismo do aluno nas decisões de classe.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:

- Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Descrição: Planejar objetivos, métodos, materiais e avaliações do início ao fim, prevendo diversas formas de representação e expressão.

Aplicação: apresentar o mesmo conteúdo de diversas maneiras, garantindo a acessibilidade desde o planejamento até a conclusão, permitindo a escolha do estudante de como demonstrar a sua aprendizagem, atingindo os melhores métodos.

Exemplo prático: em uma aula de Ciências sobre o ciclo da água, apresentar animações, imagens, leituras simples e experimentos práticos. Na avaliação, permitir que o aluno escolha qual método é melhor para ele, podendo ser gravando um vídeo explicativo, elaborar um cartaz ou um resumo escrito.

- Diferenciação Pedagógica

Descrição: Ajustar desafios em vários níveis e processos, oferecendo percursos diversos conforme as necessidades e interesses dos educandos.

Aplicação: organizar a mesma atividade em diferentes níveis de complexidade, propondo tarefas opcionais de aprofundamento e variar os materiais de apoio de apoio, como guais e tutoriais.

Exemplo prático: em língua portuguesa, propor a produção de um texto narrativo, oferecendo três opções: reescrever uma fábula já conhecida, criar uma história com auxílio de imagens sequenciais ou elaborar um novo conto.

- Aprendizagem Cooperativa

Descrição: Organizar grupos com tarefas definidas, porém com metas comuns, com o devido acompanhamento da formação.

Aplicação: dividir a turma em equipes com várias funções, sendo como relatores, pesquisadores, organizadores e apresentadores, fazendo com que cada um deles se responsabilize por uma parte essencial do trabalho coletivo.

Exemplo prático: na aula de História, organizar um projeto de pesquisa sobre os movimentos sociais, em que cada integrante do grupo assuma o seu papel e aplicando os passos da elaboração do trabalho (pesquisa em fontes digitais, entrevistas, organização de dados, apresentação em seminário). Rotação por Estações

Descrição: Criar diferentes estações de aprendizagem, variando tarefas e recursos, para que os estudantes rodem por todas as etapas.

Aplicação: estruturar estações com leitura, prática digital, atividade escrita, manipulação de materiais e desafios de produção criativa, prevendo tempos diferentes conforme o ritmo de cada aluno.

Exemplo prático: em Matemática, montar quatro estações: resolução de problemas no caderno; uso de softwares para cálculos; construção de gráficos com materiais manipuláveis; e jogos matemáticos de tabuleiro.

- Tutoria entre Pares

Descrição:

Formar duplas ou trios com a intenção de promover ajuda entre si e desenvolver a sua autonomia.

Aplicação: designar tutores e tutorados de acordo com suas afinidades de habilidades, criar roteiros de apoio e realizar encontros periódicos para o devido acompanhamento.

Exemplo prático: nas aulas de inglês, alunos que tem maior facilidade, podem ajudar os colegas a praticar diálogos do dia a dia, gravando pequenos áudios de simulação que depois serão discutidos em grupo.

Sequências com Metodologias Ativas

Descrição: Utilizar projetos, sala de aula invertida, estudos de caso e investigação com orientação, conectando o currículo à realidade dos alunos.

Aplicação: propor problemas do cotidiano escolar, organizar etapas de pesquisa, discussão e solução criativa, com a devida devolutiva em cada fase.

Exemplo prático: na aula de Geografia, investigar o descarte de lixo nos arredores da escola, fazendo levantamento fotográfico, entrevistas com moradores da região, produção de relatório e sugestão de ações de melhoria, apresentadas à comunidade escolar.

- Multiletramentos e Cultura Digital

Descrição:

Explorar as linguagens verbais, visuais, sonoras e digitais, incentivando a leitura crítica de mídias e a produção mais acessível.

Aplicação: trabalhar com diversos tipos de textos (meme, vídeo, podcast, infográfico), analisar sua linguagem e possibilitar que o aluno possa produzir em diversas mídias.

Exemplo prático: nas aulas de Sociologia, analisar uma campanha publicitária e depois pedir que os alunos criem uma versão crítica em formato de podcast ou postagem em rede social.

- Avaliação Formativa

Descrição:

Acompanhar o processo de aprendizagem com devolutivas descritivas, autoavaliação e avaliação mútua.

Aplicação: fornecer devolutivas curtas e contínuas, usar checklists de progresso e incentivar que os alunos reflitam sobre seus avanços e dificuldades.



Exemplo prático: nas aulas de Artes, durante a criação de uma escultura, o professor oferece devolutivas sobre cada etapa, e ao final, os colegas avaliam a obra segundo diversos critérios combinados anteriormente, como, criatividade, uso de materiais, expressão artística, entre outros.

- **Sala de Apoio/Recursos Articulada**

Descrição: Integrar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao planejamento do professor regente, evitando a segregação.

Aplicação: elaborar planos de apoio individualizados que estejam articulados com os conteúdos das aulas regulares, utilizando os recursos acessíveis.

Exemplo prático: na aula de Matemática, enquanto a turma trabalha com frações, o professor do AEE utiliza materiais concretos (pizzas de EVA, blocos) e, em conjunto com o professor regente, garante a participação do aluno nas mesmas atividades, com adaptações efetivando a inclusão de forma real.

- **Currículo Antirracista e de Direitos Humanos**

Descrição:

Incluir autores, contextos e narrativas historicamente silenciados, combatendo estereótipos e promovendo empatia.

Aplicação: selecionar obras e referências que valorizem a diversidade e provoquem reflexão, discutir situações de preconceito encontrados na história, comparar com os dias atuais e desenvolver práticas de respeito e valorização das diferenças.

Exemplo prático: nas aulas de literatura, estudar contos africanos e afro-brasileiros, relacionando-os com narrativas indígenas e contemporâneas, e propor uma roda de leitura em que os alunos compartilhem reflexões sobre identidade e diversidade cultural.

- **Outras práticas de apoio**

Ajustes razoáveis em provas (tempo estendido, leitura em voz alta, questões em braile ou ampliadas).

Rotinas visuais e agendas previsíveis para estudantes com TEA.

Mapas conceituais e organizadores gráficos para apoiar funções executivas.

Banco de textos graduados sobre o mesmo tema para leitura em níveis diferentes.

Gamificação com metas coletivas e individuais, sem caráter punitivo.

Rodas de conversa mediadas por protocolos de escuta ativa.

Portfólios digitais acessíveis com registros multimodais.

Estímulo à autoria com narrativas de vida e etnografias do cotidiano.

Projetos STEAM com problemas reais do bairro ou comunidade.

Clubes de leitura, ciência e cultura com participação da comunidade.

AValiação PARA A EQUIDADE

A avaliação inclusiva deve ser contínua, diagnóstica e formativa, priorizando as necessidades de aprendizagem que aparecem ao longo do tempo e não apenas resultados pontuais.

Rubricas descritoras tornam critérios explícitos e acessíveis; escalas com níveis permitem um retorno específico e orientam a autorregulação do aluno.

Instrumentos variados (provas, projetos, debates, produções multimodais) aumentam as oportunidades de mostrar o que se sabe, reduzindo vieses e barreiras.

Devolutivas qualitativas, pactuadas entre professor e estudante, favorecem o sentimento de autoeficácia e a construção de metas alcançáveis.

A recuperação contínua e a recomposição de aprendizagens devem ser planejadas em ciclos, com foco no essencial e em apoios graduados.

Exemplo de Rubrica – Projeto de Investigação Local

Problema e Relevância: Delimitação clara do problema, relação com o território e justificativa social.

Planejamento e Métodos: Coleta de dados simples, ética e registro organizado do processo.

Análise e Argumentação: Uso de evidências, comparações e conclusões coerentes com os dados.

Multiletramentos: Uso competente de linguagens escrita, visual e digital com acessibilidade.

Colaboração: Participação equitativa, escuta ativa e corresponsabilidade pelo produto.

Comunicação Pública: Apresentação clara para uma audiência real, com síntese e repertório cultural.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS

Leitores de tela e sintetizadores de voz, teclados ampliados, mouses adaptados, lupas eletrônicas e linhas braile para acesso a conteúdos digitais.

Softwares de reconhecimento de fala e de predição textual apoiam a escrita de estudantes com mobilidade reduzida ou dificuldades específicas.

Materiais concretos e manipuláveis, pranchas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e pictogramas ampliam modos de expressão.

Produção de conteúdos acessíveis: contraste adequado, legendas, LIBRAS, descrição de imagens, PDFs acessíveis e hiper-mídia navegável.

Curadoria crítica de plataformas educacionais abertas, assegurando privacidade, segurança e adequação pedagógica.

PLANO DE AÇÃO PARA A ESCOLA

Passo 1. Diagnóstico participativo de barreiras: físicas, de comunicação, pedagógicas, atitudinais e digitais.

Passo 2. Definição de metas anuais e indicadores de acesso, participação e aprendizagem com recortes de equidade.

Passo 3. Formação continuada em serviço (UDL/DUA, diferenciação, avaliação formativa, antirracismo, letramentos digitais).

Passo 4. Revisão curricular: objetivos essenciais, flexibilização do tempo e de produtos, integração pelos projetos.

Passo 5. Protocolos de acolhimento, mediação de conflitos e proteção de estudantes que sejam vítimas de discriminação.

Passo 6. Fortalecimento do AEE com articulação de professores regentes, com planos de apoio individual e os ajustes razoáveis necessários.



Passo 7. Aquisição e manutenção dos recursos de acessibilidade e das tecnologias assistivas prioritárias.
Passo 8. Parcerias com universidades, conselhos tutelares, serviços de saúde e assistência para redes de proteção.
Passo 9. Comunicação acessível com as famílias: reuniões bilíngues, materiais em linguagem simples, de fácil entendimento e canais digitais inclusivos.
Passo 10. Monitoramento periódico com devolutivas públicas e ajustes do plano com base em evidências.
Passo 11. Gestão do tempo escolar: tutorias, monitorias e tempos de estudo assistido para recomposição de aprendizagens.
Passo 12. Cultura de altas expectativas: combater determinismos e celebrar avanços individuais e coletivos.

INDICADORES E MONITORAMENTO

Taxa de matrícula e de permanência por série, com recortes por deficiência, raça/etnia e gênero.

Frequência média mensal e incidência de faltas crônicas.

Participação em atividades extracurriculares e projetos.

Acesso a recursos de acessibilidade (quantidade, uso e manutenção).

Percentual de professores com formação recente em inclusão e antidiscriminação.

Evidências de avaliação formativa registradas no trimestre (rubricas, devolutivas, portfólios).

Taxas de aprovação, reprovação e abandono com recortes de equidade.

Clima escolar: percepção de respeito, pertencimento e segurança em enquetes anônimas.

Incidência de casos de discriminação e resolatividade dos protocolos.

Engajamento das famílias em reuniões e ações formativas.

Utilização do AEE articulado ao currículo (planos de apoio e registros).

Acessibilidade digital dos materiais didáticos produzidos pela escola.

Adequação arquitetônica (rotas acessíveis, sanitários, sinalização tátil e visual).

Tempo de aprendizagem assistida ofertado por semana e adesão discente.

Evidências de currículo antirracista e de direitos humanos em planos de aula.

Uso de metodologias ativas com multiletramentos nas sequências didáticas.

RISCOS, BARREIRAS E MITIGAÇÕES

Subfinanciamento: Priorizar ações de alto impacto e baixo custo; buscar parcerias e participação social no controle do orçamento.

Formação pontual e descontextualizada: Planejar formações em serviço com acompanhamento, observação de aulas e feedback.

Resistência cultural: Promover campanhas internas, círculos restaurativos e lideranças estudantis para difusão de valores inclusivos.

Fragmentação do AEE: Integrar o atendimento ao planejamento do professor regente, com ensino colaborativo e metas comuns.

Tecnologia pouco acessível: Adotar condições mínimas de acessibilidade digital e oferecer suporte técnico-pedagógico contínuo.

Avaliação punitiva: Substituir por avaliação para a aprendizagem, com critérios transparentes e devolutivas frequentes.

Sobrecarga do corpo docente: Organizar tempos de planejamento coletivo e formas de colocar o conteúdo levantado em prática.

Violências e discriminações: Protocolos claros de denúncia, proteção e responsabilização, com educação em direitos humanos.

Comunicação com famílias frágeis: Múltiplos canais acessíveis e linguagem inclusiva, com mediação cultural quando necessário.

Rotatividade de profissionais: Documentação de processos, tutoria de pares e planos de acolhimento de novos servidores.

RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICA PÚBLICA

Financiamento per capita com ponderações por vulnerabilidade e por necessidade de acessibilidade, garantindo recursos previsíveis.

Formação continuada em larga escala com foco em DUA, diferenciação, avaliação formativa e currículo antirracista, com tutoria em serviço.

Programas de acessibilidade arquitetônica e digital com metas anuais, padrões técnicos e auditorias participativas.

Disponibilização de tecnologias assistivas e conectividade educacional com suporte técnico-pedagógico nas escolas.

Fortalecimento do AEE com carreira, jornada e formação específicas; incentivo a práticas de ensino colaborativo.

Sistemas de dados educacionais com recortes de equidade e painéis públicos de acompanhamento.

Protocolos nacionais de prevenção e enfrentamento a violências e discriminações no ambiente escolar.

Parcerias com universidades, movimentos sociais e organismos internacionais para inovação e avaliação independente.

Políticas de valorização docente e tempo de planejamento, reduzindo a sobrecarga e favorecendo práticas colaborativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão e a diversidade, quando compreendidas em sua plenitude, não se reduzem a ações isoladas ou a programas específicos; constituem, na verdade, um princípio estruturante e organizador de toda a vida escolar. Nesse sentido, a escola que assume a centralidade da equidade e do respeito às diferenças em seu projeto político-pedagógico reafirma sua função social, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a formação de cidadãos críticos, éticos e solidários.

Para que esse propósito se concretize, é de extrema importância que currículo, avaliação, formação docente e gestão escolar caminhem juntos, evitando contradições que dificultem o processo e assim, atrapalhem os resultados. Uma escola que articula esses elementos de maneira consistente amplia efetivamente o direito de aprender e, ao fazê-lo, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

O percurso, contudo, não é imediato nem linear: trata-se de um processo coletivo, incremental e exige persistência e dedicação. É exigido, em primeiro lugar, a capacidade de diagnosticar com clareza as barreiras que ainda se impõem à plena participação de todos os estudantes. Em seguida, é necessário priorizar ações realistas e contextualizadas, monitorar continuamente os resultados alcançados e, sobretudo, reconhecer e celebrar cada avanço conquistado, por menor que pareça. Essa prática



fortalece o engajamento de toda a comunidade escolar e cria uma cultura de pertencimento e valorização das diferenças. A experiência acumulada nas últimas décadas, somada ao referencial teórico que sustenta a discussão sobre inclusão e diversidade, oferece pistas sólidas e orientações concretas para que cada escola, em seu contexto singular, possa fazer escolhas viáveis e transformadoras. O desafio está em traduzir esses princípios em práticas pedagógicas cotidianas, sensíveis às necessidades dos alunos e coerentes com os valores democráticos. Assim, podemos afirmar que a inclusão e a diversidade não são feitas apenas de metas educacionais, mas dimensões fundamentais de um projeto de sociedade mais igualitário. Ao assumir esse compromisso, a escola reafirma seu papel histórico de espaço de emancipação, diálogo e construção coletiva de saberes, tornando-se efetivamente um território de oportunidades para todos.

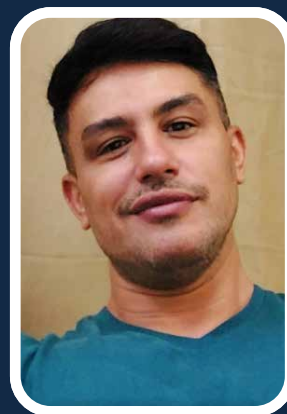
REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AUSUBEL, D. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for Inclusion*. Bristol: CSIE, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
- BRASIL. *Lei nº 9.394/1996 (LDB)*.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990*.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014–2024*.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2017–2018*.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008*.
- CAST. *Universal Design for Learning Guidelines*. Wakefield, 2018.
- CANDAU, V. M. *Didática e diversidade cultural*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: as inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAN, J. *Metodologias ativas*. São Paulo: SENAC, 2018.
- SANTOS, B. de S. *A difícil democracia*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- SKLIAR, C. *A invenção do outro*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- TOMLINSON, C. A. *How to Differentiate Instruction*. ASCD, 2017.
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report on Inclusion and Education*. Paris: UNESCO, 2020.
- UNICEF. *Educação inclusiva: caminhos, desafios e perspectivas*. Brasília: UNICEF, 2021.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Understanding by Design*. ASCD, 2005.



A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NO BRINCAR E NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAIME DE ALMEIDA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Pinheirense (2000); Professor de Educação Infantil – no CEI Antônio João Abdalla.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a influência das práticas pedagógicas baseadas no brincar no desenvolvimento socioemocional de crianças na Educação Infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de observações em sala de aula e entrevistas com professores da rede pública de ensino. Os resultados indicam que atividades lúdicas bem planejadas e intencionalmente conduzidas contribuem significativamente para o fortalecimento de habilidades como empatia, cooperação, resolução de conflitos e autorregulação emocional. Evidenciou-se que o brincar, além de favorecer a aprendizagem cognitiva, desempenha papel central no processo de socialização e no amadurecimento emocional das crianças. Com base nesses dados, conclui-se que o brincar deve ser valorizado como estratégia pedagógica essencial e não apenas como momento de recreação, exigindo formação docente específica e planejamento adequado.

Palavras-chave: Brincar, Desenvolvimento Socioemocional, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais. Entre as diversas abordagens pedagógicas, o brincar destaca-se como uma prática essencial para promover aprendizagens significativas. Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem a criatividade, a linguagem e habilidades socioemocionais, como a empatia e a cooperação.

Assim, o brincar ultrapassa a simples função de entretenimento, configurando-se como um potente recurso pedagógico para o crescimento e a formação integral na primeira infância.

Nos últimos anos, pesquisadores e educadores têm valorizado cada vez mais a dimensão socioemocional na Educação Infantil, reconhecendo que o desenvolvimento emocional das crianças influencia diretamente seu desempenho acadêmico e a qualidade das relações interpessoais.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas que utilizam o brincar de forma intencional e planejada ganham destaque por promoverem um ambiente acolhedor e estimulante para o desenvolvimento dessas competências. A integração entre o brincar e o desenvolvimento socioemocional revela-se, portanto, um campo promissor para a investigação científica e para a melhoria das práticas educativas.

Entretanto, apesar dos avanços, existem desafios significativos na implementação dessas práticas em muitas instituições de Educação Infantil. A falta de formação específica para educadores sobre como integrar o brincar ao desenvolvimento socioemocional, a pressão por resultados cognitivos e a insuficiência de recursos pedagógicos são obstáculos que comprometem a efetividade dessas estratégias. Além disso, a percepção equivocada de que o brincar é apenas um momento de lazer dificulta sua valorização como instrumento pedagógico fundamental.

Diante desse cenário, justifica-se a necessidade de aprofundar a compreensão sobre como as práticas pedagógicas baseadas no brincar podem contribuir para o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil. Essa investigação é importante para subsidiar políticas educacionais, orientar a formação docente e aprimorar o planejamento pedagógico, garantindo que as crianças tenham oportunidades efetivas de desenvolvimento integral desde os primeiros anos escolares.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a influência das práticas pedagógicas baseadas no brincar no desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil.

Como objetivos específicos, busca-se identificar as principais competências socioemocionais favorecidas pelo brincar, compreender as estratégias adotadas pelos educadores para integrar o brincar às práticas pedagógicas e apontar os desafios enfrentados para a implementação dessas práticas no cotidiano escolar.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma atividade inerente à infância e constitui-se em uma linguagem fundamental para o desenvolvimento infantil. De acordo com Vygotsky (2018), o brincar é uma atividade simbólica que possibilita às crianças a experimentação de diferentes papéis sociais, favorecendo a construção do pensamento e da aprendizagem.

Na Educação Infantil, o brincar não é apenas um momento de lazer, mas uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere às competências socioemocionais.

As competências socioemocionais englobam habilidades como o reconhecimento e a regulação das emoções, a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos, que são fundamentais para o convívio social e o sucesso escolar (CASEL, 2020).

Conforme ressalta Denham (2018), o desenvolvimento dessas competências desde a primeira infância está associado a melhores resultados acadêmicos, maior bem-estar e relações interpessoais mais positivas ao longo da vida. Nesse sentido, as práticas pedagógicas que utilizam o brincar como recurso educativo podem atuar como catalisadoras do desenvolvimento socioemocional.

Brincar permite às crianças experimentar diferentes situações sociais, aprender a lidar com regras e limites, compartilhar e negociar com os colegas, o que estimula o autocontrole emocional e a empatia (SILVA; SOUZA, 2021).

Por exemplo, brincadeiras de faz de conta possibilitam a vivência de emoções diversas e a compreensão de perspectivas alheias, contribuindo para a construção da identidade e da consciência social (FREITAS; ALMEIDA, 2019). Assim, o brincar é uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de forma natural e significativa.

No entanto, para que o brincar seja eficaz nesse processo, é necessário que as práticas pedagógicas sejam intencionais e planejadas. Segundo Fleer (2020), a atuação do educador é fundamental para mediar as experiências lúdicas, orientando e ampliando as possibilidades de aprendizagem durante o brincar.

O papel do professor ultrapassa o de mero observador, tornando-se facilitador que estimula o desenvolvimento emocional por meio de intervenções adequadas e sensíveis às necessidades das crianças.

Além disso, a organização do ambiente educativo deve favorecer a autonomia e a criatividade das crianças, proporcionando espaços e materiais diversificados para o brincar livre e estruturado (BRASIL, 2017).

O ambiente preparado, segundo Rego (2021), influencia diretamente na qualidade das interações e nas oportunidades de desenvolvimento socioemocional. Espaços acolhedores e estimulantes são imprescindíveis para que as crianças se sintam seguras para expressar suas emoções e experimentar diferentes formas de relacionamento.

Diversos estudos apontam para a efetividade do brincar no fortalecimento das competências socioemocionais. Oliveira e Pereira (2022), em pesquisa realizada com crianças de 4 a 5 anos, observaram que atividades lúdicas estruturadas favoreceram significativamente a regulação emocional e a cooperação entre os participantes. Esses resultados corroboram a importância do brincar como estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral.

Entretanto, apesar do reconhecimento teórico, a implementação prática dessas estratégias enfrenta desafios. Um dos principais obstáculos é a formação insuficiente dos educadores para trabalhar o brincar com foco socioemocional (CARVALHO; LIMA, 2020).

Muitos professores relatam falta de conhecimento e recursos para mediar o brincar de forma intencional, o que limita o potencial das práticas lúdicas no contexto escolar.

Além disso, a pressão por resultados acadêmicos e a ênfase excessiva em conteúdos cognitivos têm reduzido o tempo e o espaço dedicados ao brincar nas instituições de Educação Infantil (SANTOS; FERREIRA, 2021). Essa tendência compromete o desenvolvimento emocional das crianças, pois restringe experiências fundamentais para a construção de habilidades sociais e emocionais.

Outro desafio está relacionado à valorização social do brincar. Culturalmente, muitas vezes o brincar é visto apenas como uma atividade recreativa, sem reconhecimento de sua dimensão educativa (MARTINS, 2019).

Essa percepção pode influenciar negativamente a organização do currículo e as práticas pedagógicas, limitando o aproveitamento do potencial do brincar para o desenvolvimento socioemocional.

Diante dessas questões, é fundamental que políticas públicas e propostas pedagógicas reforcem a importância do brincar na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) já destaca a necessidade de integrar o brincar ao desenvolvimento das competências socioemocionais, apontando para a necessidade de um olhar mais cuidadoso e intencional sobre essa prática.

A formação continuada dos educadores também deve contemplar aspectos relacionados ao brincar e ao desenvolvimento socioemocional, preparando-os para atuar de forma consciente e eficaz (PEREIRA; COSTA, 2020). Investir na qualificação dos profissionais é um passo essencial para superar os desafios e garantir que as crianças tenham acesso a experiências lúdicas significativas.

Além disso, a participação das famílias no processo educativo pode potencializar o desenvolvimento socioemocional das crianças. A articulação entre escola e família, com orientações sobre a importância do brincar e estratégias para promover a aprendizagem emocional, contribui para um ambiente mais consistente e acolhedor (RODRIGUES; ALMEIDA, 2021).

Em síntese, o brincar é uma estratégia pedagógica indispensável para o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, proporcionando experiências que ampliam a capacidade das crianças de se relacionar, entender e gerir suas emoções. A mediação do educador, o ambiente favorável e o reconhecimento social da importância do brincar são elementos fundamentais para o sucesso dessas práticas.

Portanto, investir no brincar intencional e planejado é investir no desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios da vida e para uma convivência harmoniosa em sociedade. A pesquisa e a prática educativa devem caminhar juntas para garantir que o brincar seja valorizado e utilizado como um recurso eficaz para o desenvolvimento socioemocional na



A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR NO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação do educador durante as atividades lúdicas é fundamental para potencializar o desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil.

Conforme Vygotsky (2018), a interação social é a base para a construção do conhecimento, e o papel do adulto é essencial para guiar e expandir as experiências infantis.

No contexto do brincar, o educador atua como mediador que oferece suporte, estimula a reflexão e promove situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais de maneira intencional.

Fleer (2020) destaca que a mediação pedagógica no brincar deve ser sensível às necessidades e interesses das crianças, respeitando seus ritmos e escolhas, mas também ampliando suas possibilidades de aprendizagem. A presença do educador, quando bem conduzida, cria um ambiente seguro e estimulante, no qual as crianças se sentem encorajadas a expressar emoções, negociar conflitos e experimentar diferentes papéis sociais. Assim, o educador não apenas observa, mas participa ativamente do processo de desenvolvimento emocional.

Entretanto, essa mediação exige do educador uma formação específica que abranja não só técnicas pedagógicas, mas também conhecimento sobre o desenvolvimento socioemocional infantil.

Segundo Carvalho e Lima (2020), a carência de formação adequada compromete a capacidade dos professores em reconhecer e aproveitar as potencialidades do brincar para o desenvolvimento integral da criança. Muitas vezes, educadores relatam dificuldades em mediar conflitos durante as brincadeiras ou em planejar atividades que promovam habilidades socioemocionais.

A literatura aponta que a formação continuada é uma estratégia eficaz para fortalecer as competências dos educadores nesse aspecto (Pereira; Costa, 2020). Programas de capacitação que abordam a teoria do brincar, técnicas de mediação e estratégias para estimular a autorregulação emocional têm apresentado resultados positivos na qualificação docente. Dessa forma, educadores passam a compreender melhor o valor do brincar e a adotar práticas mais intencionais e planejadas.

Além disso, a atuação do educador deve considerar a diversidade cultural e individual das crianças, respeitando suas histórias, expressões e modos de brincar.

Conforme ressaltam Silva e Souza (2021), reconhecer e valorizar essa diversidade contribui para a construção de um ambiente inclusivo e para o fortalecimento da autoestima e identidade das crianças. A mediação sensível e respeitosa potencializa o desenvolvimento socioemocional, promovendo o respeito às diferenças e a empatia.

A participação do educador no brincar também favorece a criação de vínculos afetivos seguros, que são essenciais para o desenvolvimento emocional saudável. Denham (2018) enfatiza que relações positivas com adultos significativos promovem a confiança e a segurança necessárias para que a criança explore o mundo e estabeleça relações sociais.

Assim, o educador, ao mediar o brincar, fortalece a base afetiva que sustenta o desenvolvimento socioemocional.

No entanto, a sobrecarga de tarefas administrativas e a alta demanda de crianças por educador em muitas instituições dificultam a dedicação necessária para uma mediação qualificada (SANTOS; FERREIRA, 2021). Esses fatores limitam a disponibilidade dos professores para acompanhar as brincadeiras de forma aprofundada, prejudicando o aproveitamento do potencial educativo do brincar.

Outro desafio está relacionado à valorização institucional da mediação do brincar. Muitas vezes, as práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento socioemocional por meio do brincar são subestimadas ou consideradas secundárias em relação às demandas cognitivas (MARTINS, 2019). Essa desvalorização pode impactar negativamente na motivação dos educadores e na qualidade das intervenções.

Para superar esses desafios, é fundamental que as políticas públicas educacionais promovam a valorização do papel do educador como mediador do brincar. Incentivos à formação continuada, redução do número de crianças por turma e reconhecimento do brincar como componente curricular são questões importantes para fortalecer essa prática (BRASIL, 2017).

A articulação entre teoria e prática também deve ser estimulada nas instituições, por meio de espaços de reflexão e troca entre educadores, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. A supervisão pedagógica pode apoiar esse processo, oferecendo orientações e feedbacks construtivos para aprimorar a mediação do brincar (OLIVEIRA; PEREIRA, 2022).

Além disso, o envolvimento das famílias no entendimento do valor do brincar e na colaboração com a escola potencializa a mediação do educador. A construção de uma parceria escola-família que valorize o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento socioemocional amplia o impacto das práticas pedagógicas (RODRIGUES; ALMEIDA, 2021).

Em síntese, a mediação do educador no brincar é uma prática complexa que requer conhecimento, sensibilidade e condições adequadas de trabalho. Quando realizada com qualidade, essa mediação promove o desenvolvimento das competências socioemocionais, contribuindo para a formação integral das crianças e para a construção de um ambiente educativo acolhedor e estimulante.

Investir na capacitação dos educadores e na valorização institucional dessa prática é investir no futuro das crianças, preparando-as para viver em sociedade de forma consciente, empática e colaborativa. O brincar mediado pedagogicamente, portanto, deve ser um dos pilares da Educação Infantil, reconhecido e fomentado em todos os níveis do sistema educacional.

Diversos autores destacam o papel fundamental do brincar no desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil. Vygotsky (2018) enfatiza que a interação social durante o brincar é essencial para a construção do conhecimento, evidenciando a importância da mediação do adulto para ampliar as experiências infantis.

Fleer (2020) complementa essa visão ao ressaltar que a mediação pedagógica deve ser sensível aos interesses e necessidades das crianças, garantindo que o brincar ocorra em um ambiente seguro e estimulante.

Denham (2018) aponta que as competências socioemocionais, como a regulação emocional e a empatia, são determinantes para o sucesso escolar e o bem-estar infantil, sendo promovidas efetivamente por meio do brincar.

Silva e Souza (2021) ressaltam a importância de respeitar a diversidade cultural e individual das crianças no processo lúdico, fortalecendo a autoestima e o senso de identidade.



No entanto, Carvalho e Lima (2020) e Pereira e Costa (2020) alertam para a falta de formação adequada dos educadores, que muitas vezes não estão preparados para mediar o brincar com foco no desenvolvimento socioemocional. Santos e Ferreira (2021) apontam ainda que a pressão por resultados acadêmicos limita o tempo dedicado ao brincar, comprometendo sua valorização como prática pedagógica. Martins (2019) destaca que a percepção social do brincar como mera atividade recreativa dificulta seu reconhecimento como componente essencial da Educação Infantil. Por isso, políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), têm buscado valorizar o brincar como estratégia pedagógica, incentivando a formação continuada e a integração entre escola e família, conforme sugerem Rodrigues e Almeida (2021). Por fim, Oliveira e Pereira (2022) demonstram em suas pesquisas que, quando mediado adequadamente pelo educador, o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, mostrando que a mediação pedagógica intencional é crucial para potencializar os benefícios dessa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a importância do brincar como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil.

A análise da literatura e das contribuições de diversos autores revelou que o brincar não deve ser entendido apenas como momento de lazer, mas como uma estratégia intencional e planejada que favorece a construção de competências emocionais e sociais essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Observou-se que o papel do educador na mediação do brincar é crucial para potencializar seus efeitos, pois a presença ativa do professor orienta as experiências lúdicas, promove a expressão e regulação emocional e fortalece os vínculos afetivos necessários para um ambiente educativo acolhedor e estimulante.

Entretanto, desafios como a falta de formação adequada, a sobrecarga de tarefas e a pressão por resultados cognitivos ainda limitam a implementação efetiva dessas práticas.

Destaca-se, portanto, a necessidade de políticas públicas e ações institucionais que valorizem o brincar na Educação Infantil, garantindo formação continuada aos educadores e espaços adequados para a mediação pedagógica.

Além disso, a integração entre escola e família se mostra fundamental para fortalecer o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Assim, investir em práticas pedagógicas baseadas no brincar é investir no desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida com autonomia, empatia e resiliência. Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão e aprimoramento das práticas educativas, reafirmando o brincar como um componente indispensável para a formação das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, L.; LIMA, M. Formação de professores para práticas lúdicas na Educação Infantil. *Revista Educação & Formação*, v. 35, n. 2, p. 45-60, 2020.

DENHAM, S. A. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, v. 29, n. 1, p. 3-16, 2018.

FLEER, M. *Play and pedagogy in early childhood: Bending the rules*. 2. ed. Singapore: Springer, 2020.

MARTINS, F. A percepção social do brincar: implicações para a prática pedagógica. *Educação em Revista*, v. 35, n. 78, p. 123-141, 2019.

OLIVEIRA, T.; PEREIRA, R. O impacto das atividades lúdicas no desenvolvimento socioemocional de crianças pré-escolares. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 12, n. 3, p. 98-115, 2022.

PEREIRA, L.; COSTA, M. Formação continuada para educadores: desafios e possibilidades no contexto do brincar. *Cadernos de Formação*, v. 8, n. 2, p. 55-70, 2020.

RODRIGUES, S.; ALMEIDA, P. Parceria escola-família: fortalecendo o desenvolvimento socioemocional na infância. *Revista Educação & Sociedade*, v. 42, n. 153, p. 343-360, 2021.

SANTOS, D.; FERREIRA, A. A pressão por resultados e o impacto no brincar na Educação Infantil. *Educação em Análise*, v. 27, n. 1, p. 112-130, 2021.

SILVA, M.; SOUZA, R. Brincar e o desenvolvimento socioemocional: uma revisão de literatura. *Revista Psicopedagogia*, v. 38, n. 116, p. 145-159, 2021.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.



AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAMILLE EMANUELLE DA SILVA BRAGA - Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2017); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2020); Professora de Educação Infantil no CEMEI Carmelo Cali.



RESUMO

A partir das concepções de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Erik Erikson, John Bowlby e Donald Winnicott, que consideram as dimensões afetivas, cognitivas e sociais envolvidas na formação da identidade na primeira infância, este trabalho tem como objetivo compreender de que forma tais teorias do desenvolvimento infantil contribuem neste processo. O texto apresenta uma articulação entre os fundamentos teóricos e a prática pedagógica, evidenciando que a identidade se constrói nas relações que a criança estabelece com o outro, consigo mesma e com o ambiente em que vive, sendo a escola um espaço fundamental de mediação e reconhecimento. Além disso, destaca-se a importância de o/a educador/a conhecer esses referenciais teóricos para planejar e realizar práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada criança e favoreçam seu desenvolvimento integral. Ao valorizar as contribuições das teorias do desenvolvimento, este estudo reforça o papel essencial da Educação Infantil na formação de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de se reconhecerem em sua diversidade.

Palavras-chave: Identidade; Desenvolvimento infantil; Teorias da aprendizagem; Psicologia; Infância.

INTRODUÇÃO

Compreender como se constrói a identidade na infância é essencial para entender o desenvolvimento humano como um todo. Esse processo ocorre de maneira especialmente significativa na educação infantil, período em que a criança elabora suas primeiras imagens de si mesma e do mundo ao seu redor. Assim, este estudo se propõe a analisar as principais teorias do desenvolvimento infantil, investigando de que forma essas abordagens contribuem para compreender e promover a formação da identidade nessa etapa da vida.

A partir de uma revisão bibliográfica que reúne autores clássicos e contemporâneos, como Piaget, Vygotsky, Erikson, Winnicott, Wallon e Bowlby, destaca-se fundamentos teóricos que embasam as práticas pedagógicas capazes de acolher a criança em sua totalidade, considerando suas dimensões cognitivas, sociais e afetivas.

O objetivo deste trabalho é discutir as contribuições dessas teorias para a formação da identidade na educação infantil, oferecendo uma visão integrada que possa orientar práticas pedagógicas alinhadas às necessidades reais das crianças. Especificamente, busca-se identificar os elementos centrais de cada abordagem que favorecem a criação de ambientes educativos capazes de promover a autonomia, o reconhecimento social, o vínculo afetivo e a autoestima, aspectos essenciais para o fortalecimento da identidade na infância.

A relevância deste estudo está na necessidade de fundamentar a educação infantil em bases teóricas sólidas, reconhecendo a criança como sujeito ativo e protagonista de seu próprio desenvolvimento. Considerando a complexidade da formação da identidade infantil, que envolve as dimensões cognitivas, emocionais e sociais, é fundamental que educadores, famílias e gestores compreendam essas teorias para construir práticas inclusivas, respeitosas e coerentes com as necessidades de cada criança.

Essa reflexão torna-se ainda mais necessária diante dos desafios atuais enfrentados pela educação infantil, como a diversidade cultural, as desigualdades sociais e a garantia de contextos educativos afetivamente seguros.



A partir disso, o problema que orienta esta pesquisa é: de que maneira as teorias do desenvolvimento infantil contribuem para a compreensão e efetivação da formação da identidade na educação infantil? Buscando assim compreender como as diferentes perspectivas teóricas podem apoiar práticas pedagógicas que favoreçam o fortalecimento da identidade infantil, ampliando as oportunidades de autonomia, reconhecimento das capacidades da criança e o estabelecimento de vínculos afetivos seguros. Essa discussão reforça a relevância do tema tanto para a reflexão acadêmica quanto para a formulação de políticas educacionais que promovam uma educação infantil de qualidade, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Para compreender de forma aprofundada a construção da identidade na educação infantil é essencial revisitar as principais teorias do desenvolvimento que orientam as práticas pedagógicas e que ajudam na compreensão deste processo identitário. Diversos autores contribuíram significativamente para esse campo, cada um oferecendo perspectivas complementares sobre os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais envolvidos no desenvolvimento da criança. A seguir, serão abordadas contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Erik Erikson, Donald Winnicott, Henri Wallon e John Bowlby, destacando seus conceitos principais e a relevância de suas teorias para a formação da identidade infantil.

A TEORIA COGNITIVA DE JEAN PIAGET: DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA

Jean Piaget, com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, trouxe uma perspectiva inovadora ao enfatizar que a criança constrói ativamente o seu conhecimento por meio da interação com o ambiente. Essa construção não é meramente acumulativa, mas envolve a reorganização constante de estruturas mentais, denominadas esquemas, que evoluem conforme a criança cresce. O desenvolvimento cognitivo de Piaget é dividido em quatro estágios principais, sendo o pré-operatório (aproximadamente dos 2 aos 7 anos) especialmente relevante para a educação infantil, pois é quando a criança desenvolve a capacidade simbólica, essencial para a construção da identidade.

Nesse estágio, o pensamento da criança ainda é marcado pelo egocentrismo, o que significa que ela tende a compreender o mundo principalmente a partir da sua própria perspectiva, tendo dificuldade em considerar outros pontos de vista. No entanto, esse é um momento crucial para o desenvolvimento da consciência de si, pois as crianças começam a diferenciar-se dos outros e a formar imagens de sua própria identidade. A linguagem e o jogo simbólico tornam-se ferramentas fundamentais para a expressão e experimentação do “eu”.

A abordagem piagetiana tem grande impacto nas práticas pedagógicas, pois destaca a necessidade de respeitar os ritmos individuais de aprendizagem e incentivar propostas que promovam o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a exploração autônoma. Contudo, uma crítica frequente refere-se à insuficiente consideração da influência social e cultural no desenvolvimento, aspecto que será complementado pelas teorias posteriores.

A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE LEV VYGOTSKY: CULTURA, LINGUAGEM E MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Lev Vygotsky ampliou o entendimento sobre o desenvolvimento infantil ao integrar a dimensão social e cultural como elementos centrais. Para ele, o desenvolvimento da criança ocorre através da internalização de saberes e práticas culturais mediadas pela linguagem e pela interação com adultos e pares mais experientes. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) — espaço entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode alcançar com ajuda — é fundamental para compreender como o ambiente social potencializa o crescimento cognitivo e identitário.

Na perspectiva sociointeracionista, a identidade vai se formando no diálogo com o outro, nas trocas do dia a dia e na participação nas práticas culturais que cercam a criança. É nas interações — mediadas pela linguagem, por símbolos e por significados compartilhados — que ela constrói sua imagem de si e começa a compreender o mundo. Por isso, pensar o desenvolvimento da identidade implica reconhecer que ele está profundamente ligado ao contexto histórico, cultural e social em que a criança vive.

Na educação infantil, a teoria de Vygotsky estimula práticas pedagógicas que valorizem o trabalho colaborativo, o diálogo e a escuta ativa, reconhecendo as experiências culturais da criança como elementos essenciais para a aprendizagem e construção identitária. Além disso, destaca a importância do papel do educador enquanto mediador e facilitador, capaz de oferecer suporte e desafios adequados que promovam a autonomia e o protagonismo infantil.

A TEORIA PSICOSSOCIAL DE ERIK ERIKSON: DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AO LONGO DA VIDA

A teoria psicossocial de Erik Erikson contribui para a compreensão de como a identidade se forma, especialmente ao relacionar o desenvolvimento emocional e social às crises que cada pessoa atravessa ao longo da vida. Na infância, dois estágios são particularmente relevantes: o estágio da autonomia versus vergonha e dúvida, e o da iniciativa versus culpa, ambos vivenciados justamente na fase da educação infantil.

Quando a criança encontra apoio para explorar e fazer escolhas, o primeiro estágio se transforma em uma oportunidade de fortalecer sua autoconfiança e sua sensação de independência. No segundo, a possibilidade de agir com iniciativa, criar, imaginar e tomar pequenas decisões ajuda a construir uma identidade mais segura e participativa. Por outro lado, ambientes muito restritivos e repressivos, com críticas constantes ou punições excessivas, podem gerar sentimentos de vergonha, dúvida ou culpa, afetando a autoestima e fragilizando esse processo identitário.

Essas reflexões têm profundas implicações no cotidiano escolar. A educação infantil precisa ser um espaço onde a criança se



sinta acolhida para experimentar, errar, tentar de novo e aprender no seu tempo, sempre acompanhada por um olhar atento e afetuoso. Relações positivas com educadores e colegas fortalecem o senso de pertencimento e ajudam a criança a reconhecer seu próprio valor, alimentando uma identidade mais saudável e confiante.

A TEORIA DO APEGO DE JOHN BOWLBY: BASES AFETIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A Teoria do Apego de John Bowlby defende que nascemos com uma necessidade natural de criar laços emocionais com quem cuida de nós. Esses primeiros vínculos oferecem à criança uma “base segura”, um ponto de apoio que lhe dá confiança para explorar o mundo ao redor. A qualidade dessas relações iniciais acompanha o indivíduo ao longo da vida, influenciando a forma como ele estabelece e vivencia seus relacionamentos.

Bowlby destaca como os vínculos afetivos seguros na primeira infância são fundamentais para o desenvolvimento emocional e social. Quando esses vínculos são seguros, a criança se sente protegida para explorar o mundo ao seu redor, o que favorece a construção de uma autoimagem positiva e de uma identidade mais estável. O apego seguro nasce da presença de um cuidador atento, sensível e disponível, capaz de acolher tanto as necessidades físicas quanto as emocionais da criança. Essa responsividade ajuda na regulação das emoções e cria uma base de confiança.

Já quando o vínculo é inseguro ou desorganizado, podem surgir sentimento de insegurança, medo e desamparo, que dificultam a formação de relações saudáveis e impactam a forma como a criança passa a enxergar a si mesma.

No contexto escolar, a teoria do apego reforça a importância de vínculos consistentes e afetuosos entre educadores e crianças. Um ambiente acolhedor, onde elas se sintam vistas e cuidadas, contribui diretamente para seu bem-estar e para o fortalecimento da identidade. Além disso, a parceria entre família e escola fortalecem esse processo, garantindo que as experiências afetivas vividas em casa e na instituição caminhem na mesma direção, favorecendo um desenvolvimento emocional mais equilibrado e uma identidade mais sólida.

A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE DONALD WINNICOTT: O AMBIENTE FACILITADOR E A CONSTITUIÇÃO DO SELF

Donald Winnicott acrescenta uma importante dimensão à compreensão da formação da identidade infantil ao enfatizar o papel do ambiente e das relações iniciais no desenvolvimento do self. Para o autor, a constituição da identidade depende, fundamentalmente, da qualidade das primeiras relações entre a criança e seus cuidadores, especialmente a figura materna ou aquele que exerce a função de cuidado primário.

Um de seus conceitos centrais é o de “mãe suficientemente boa”, que não significa perfeição, mas sim a capacidade de responder de maneira sensível e adequada às necessidades da criança, especialmente nos primeiros meses de vida. Essa responsividade favorece a construção de um self verdadeiro, em que a criança se sente reconhecida, validada em suas experiências e capaz de desenvolver espontaneidade e autenticidade. Em contrapartida, quando o ambiente não consegue sustentar essas necessidades, pode emergir o falso self, marcado pela adaptação excessiva às expectativas externas, o que fragiliza a construção da identidade autêntica.

Outro ponto central é a ideia de ambiente facilitador, composto pelas condições físicas, emocionais e relacionais que dão suporte ao desenvolvimento da criança. A previsibilidade, a segurança afetiva e o acolhimento criam um espaço onde a criança pode experimentar, explorar e expressar seu mundo interno.

Para Winnicott, o brincar é a atividade fundamental nesse processo. Ele concebe o brincar como um espaço potencial, uma zona intermediária entre a realidade interna e o mundo externo, onde a criança elabora experiências, simboliza afetos e experimenta sua criatividade. É no brincar que a criança desenvolve e consolida aspectos de sua identidade, explorando papéis, significados e possibilidades de ser.

No âmbito da educação infantil, as contribuições winnicottianas evidenciam a necessidade de criar um ambiente pedagógico que funcione como continuidade do ambiente facilitador, assegurando vínculos afetivos consistentes, oportunidades de brincar livre e simbólico, e escuta sensível das manifestações infantis. Nesse sentido o professor aproxima-se da função do cuidador suficientemente bom, oferecendo suporte emocional, segurança e reconhecimento da singularidade da criança, permitindo-lhe constituir um self verdadeiro e uma identidade integrada.

A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON: A AFETIVIDADE COMO EIXO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Henri Wallon traz uma importante contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil ao enfatizar a integração entre emoção, cognição e movimento como dimensões indissociáveis do processo de construção do sujeito. Para o autor, o desenvolvimento da criança não ocorre de forma linear, mas por meio de estágios marcados por predominâncias funcionais — ora afetivas, ora cognitivas — que se alternam ao longo do tempo. A afetividade, em especial, ocupa papel central na teoria walloniana, sendo considerada o ponto de partida das relações da criança com o mundo.

É por meio das emoções que a criança se comunica antes da linguagem verbal e estabelece vínculos com o outro, construindo gradualmente sua consciência de si e sua identidade. Portanto, a interação social é indispensável para o desenvolvimento, uma vez que a criança só se reconhece enquanto sujeito a partir do olhar e da resposta do outro. Wallon também ressalta que o desenvolvimento humano acontece sempre dentro de um contexto histórico e social, evidenciando como o biológico e o social se influenciam mutuamente e caminham juntos nesse processo. Nesse sentido, a escola assume função essencial, sendo o espaço em que a criança amplia suas relações e aprende a lidar com normas, afetos e conflitos, elementos que contribuem diretamente para a formação de sua identidade pessoal e social.

Do ponto de vista pedagógico, a teoria walloniana propõe que as práticas educativas valorizem o corpo, o movimento, as expressões emocionais e a interação coletiva, reconhecendo a criança como um ser integral. Cabe ao educador acolher as manifestações afetivas e expressivas das crianças, mediando-as de modo a favorecer o equilíbrio entre emoção e razão — condição fundamental para o desenvolvimento da identidade autônoma e consciente.



DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA INTEGRAÇÃO DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO

Quando observamos as teorias do desenvolvimento infantil em conjunto, fica evidente que a formação da identidade é um processo complexo, construído pela interação entre aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Essa compreensão chama a atenção para a necessidade de que a educação infantil vá além de perspectivas fragmentadas e adote um olhar realmente integrado, no qual o desenvolvimento integral da criança seja, de fato, o foco principal.

Entre os desafios presentes no cotidiano da educação infantil estão a necessidade de uma formação sólida para os profissionais, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e social das turmas, além da construção de ambientes que favoreçam a inclusão, o respeito às singularidades e o fortalecimento dos vínculos afetivos. Para que isso se concretize, é fundamental que as políticas públicas ofereçam suporte, garantindo recursos e condições que possibilitem uma prática educativa de qualidade.

Nesse cenário, o educador é essencial no processo de construção da identidade infantil ao mediar experiências que promovam a autonomia, o reconhecimento das competências das crianças e a construção de laços afetivos seguros. A aproximação entre família, escola e comunidade também se torna indispensável, pois fortalece a construção de práticas coerentes, respeitadas e realmente transformadoras.

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PARA EDUCADORES E POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender como a identidade infantil se forma exige olhar atentamente para as diferentes teorias do desenvolvimento, que revelam um processo complexo e profundamente marcado pelas experiências que a criança vive. Esse entendimento reforça a responsabilidade de educadores e formuladores de políticas públicas em garantir condições que apoiem esse processo de maneira integral e inclusiva. As contribuições de Piaget, Vygotsky, Erikson, Winnicott, Wallon e Bowlby mostram que a identidade infantil não se constrói apenas a partir das capacidades cognitivas, mas também do conjunto de relações sociais, afetivas e culturais que fazem parte do cotidiano da criança — seja na escola, na família ou na comunidade.

Para os educadores, apropriar-se desses conhecimentos significa adotar práticas pedagógicas que respeitem ritmos diferentes, valorizem modos diversos de aprender e ofereçam ambientes ricos em oportunidades de exploração, brincadeira e interação. Isso inclui reconhecer a autonomia da criança, ouvir o que ela tem a dizer, acolher suas expressões e garantir um espaço emocionalmente seguro, onde ela possa ser quem é. Cabe ao professor atuar como mediador, ajudando a criança a construir sentido sobre o mundo, estimulando suas competências socioemocionais e fortalecendo sua identidade.

No âmbito das políticas públicas, é fundamental assegurar uma educação infantil de qualidade e acessível para todas as crianças. Isso envolve diretrizes curriculares que articulem as dimensões cognitiva, social e emocional do desenvolvimento, além de investir na formação continuada dos profissionais, para que possam compreender e aplicar os fundamentos teóricos em sua prática diária. A oferta de infraestrutura adequada, materiais pedagógicos diversificados e ambientes acolhedores também é indispensável para garantir experiências significativas e favorecedoras do desenvolvimento integral.

Outro ponto essencial é o fortalecimento da parceria entre família, escola e comunidade. A identidade se constrói nas relações, e por isso políticas públicas devem promover ações que aproximem esses grupos, oferecendo apoio às famílias e criando redes de cuidado e proteção que contribuam para a segurança emocional da criança.

Por fim, é imprescindível que as políticas educacionais sejam orientadas pela equidade. Reduzir desigualdades sociais e regionais é garantir que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades de construir uma identidade positiva, autônoma e plenamente integrada ao seu contexto social. Somente com esse compromisso coletivo será possível promover uma educação infantil verdadeiramente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das principais teorias do desenvolvimento infantil evidencia que a formação da identidade na educação infantil é um processo complexo e dinâmico, no qual se articulam dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Autores como Piaget, Vygotsky, Erikson, Winnicott, Wallon e Bowlby contribuem com diferentes perspectivas que, integradas, ampliam a compreensão sobre como a criança constrói sua autoimagem, autonomia e sentido de pertencimento.

Nesse contexto, a educação infantil precisa ir além da simples transmissão de conhecimentos, criando ambientes afetivamente seguros, ricos em interações sociais e culturalmente significativos, que valorizem o protagonismo infantil e respeitem as singularidades de cada criança. O papel do educador é central como mediador e facilitador desse processo, assim como a parceria estreita com as famílias e comunidades, que constituem os primeiros e mais importantes espaços de socialização.

Além disso, as políticas públicas devem estar alinhadas a essas compreensões teóricas, garantindo acesso, qualidade e equidade na educação infantil, investindo na formação contínua dos profissionais e no fortalecimento das redes de apoio à criança e à família. Essas ações são essenciais para assegurar que todas as crianças tenham condições reais de desenvolver uma identidade saudável, plena e socialmente integrada.

Compreender de forma aprofundada a contribuição das teorias do desenvolvimento para a formação da identidade na infância é essencial para fundamentar práticas pedagógicas e políticas educacionais que reconheçam a criança como sujeito de direitos, capaz de construir seu próprio caminho de desenvolvimento integral.



REFERÊNCIAS

BOWLBY, John. Apego e perda: Apego: a natureza do vínculo. Volume 1. Tradução de Álvaro Cabral e Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ERIKSON, E. H. Identity and the Life Cycle. New York: W. W. Norton & Company, 1980.

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência Na Criança. Rio de Janeiro: LTC, 2024.

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

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

WALLON, Henri. As etapas do desenvolvimento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.



OUVIR PARA EDUCAR: A ESCUTA ATENTA COMO ATO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAMILLY YASMIN COSTA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Estácio (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Jardim São Bernardo.



RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a escuta atenta como um ato pedagógico essencial na Educação Infantil. Ao compreender a escuta não apenas como habilidade técnica, mas como postura ética e afetiva, evidencia-se seu papel na promoção de vínculos, no reconhecimento da singularidade da criança e na construção de práticas educativas mais sensíveis e humanizadas. Fundamentado em referenciais teóricos contemporâneos da educação, o estudo ressalta a importância de o educador estar disponível para escutar o que é dito, o que é silenciado e o que é expressado por múltiplas linguagens infantis. A escuta, assim, torna-se um instrumento de acolhimento, mediação e transformação do cotidiano escolar, favorecendo o protagonismo infantil e a construção de saberes significativos.

Palavras-chave: Escuta Atenta; Educação Infantil; Ato Pedagógico; Relação Educador-Criança; Protagonismo Infantil.

INTRODUÇÃO

A escuta é uma das habilidades mais fundamentais no processo educativo, especialmente na Educação Infantil, onde o diálogo entre o adulto e a criança ocorre para além da linguagem verbal. Ouvir, nesse contexto, não é um gesto passivo, mas uma ação ativa, intencional e carregada de sentidos. A escuta atenta permite que o educador reconheça a criança como sujeito de direitos, portador de saberes, desejos e experiências, contribuindo para a construção de relações pedagógicas mais democráticas e afetivas.

Historicamente, a educação brasileira tem enfrentado desafios para valorizar a escuta como prática pedagógica. Muitas vezes, o adulto assume o papel de transmissor de conhecimento, enquanto a criança é vista como receptora passiva. Essa lógica verticalizada compromete a criação de ambientes educativos que respeitem a autonomia e a expressividade infantil. A escuta, portanto, precisa ser ressignificada como eixo estruturante das práticas docentes desde os primeiros anos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao destacar os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, enfatiza a importância de escutar, brincar, explorar e participar. Nesse cenário, a escuta se apresenta como elemento articulador das demais ações, pois é por meio dela que o educador pode planejar, observar, acolher e intervir de forma significativa. Escutar não se limita a ouvir palavras: envolve captar gestos, olhares, silêncios, desenhos, movimentos e todas as formas de expressão da infância.

Adotar a escuta como postura pedagógica exige, portanto, uma mudança de paradigma: é preciso reconhecer a criança como protagonista e produtora de cultura. Esse reconhecimento implica que o educador se disponha a abrir mão do controle absoluto da rotina e das atividades, valorizando as vozes infantis como ponto de partida para a construção do conhecimento. A escuta atenta não é apenas uma técnica, mas uma ética de trabalho com e para a criança.

A escuta também se revela como potente ferramenta de diagnóstico e intervenção pedagógica. Ao escutar com sensibilidade, o educador consegue identificar necessidades, interesses, medos, angústias e potenciais dos pequenos. Essa compreensão mais aprofundada da criança permite uma atuação mais precisa, individualizada e respeitosa, alinhada aos princípios da educação inclusiva e do acolhimento à diversidade.

Além disso, a escuta qualificada fortalece os vínculos afetivos entre educadores e educandos, criando um clima de confiança

e segurança essencial ao desenvolvimento emocional e cognitivo. O ambiente que escuta é aquele que acolhe, respeita e valoriza cada sujeito, promovendo o sentimento de pertencimento e estimulando a curiosidade natural das crianças para aprender.

A formação do educador tem papel central na construção de práticas de escuta. É preciso investir na sensibilização e no desenvolvimento de competências socioemocionais que favoreçam o exercício da escuta empática e reflexiva. A escuta atenta demanda tempo, disponibilidade interior e disposição para aprender com a criança, rompendo com a pressa e a rigidez muitas vezes impostas pelos modelos tradicionais de ensino.

Por fim, este artigo defende que a escuta deve ser compreendida como um ato pedagógico por excelência, capaz de transformar o fazer educativo em uma prática dialógica, ética e estética. Escutar é educar com o coração e com os sentidos abertos para o outro, construindo uma escola mais humanizada e significativa para a infância. É a partir da escuta que o educador aprende a ensinar e a criança encontra espaço para ser e crescer.

A ESCUTA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escuta é um dos pilares fundamentais da prática pedagógica na Educação Infantil, sendo mais do que uma simples habilidade auditiva: trata-se de uma atitude ética, sensível e reflexiva que permite ao educador compreender a criança em sua totalidade. Nessa etapa da vida, onde a comunicação verbal ainda está em processo de construção, a escuta se amplia para abarcar todas as formas expressivas da infância, incluindo gestos, olhares, movimentos corporais, expressões artísticas e brincadeiras. Essa escuta ampliada exige do educador uma atenção especial, uma disposição para observar e interpretar sentidos que, muitas vezes, não se apresentam de forma explícita.

O ato de escutar na educação infantil deve ser compreendido como uma ação intencional e formativa, em que o adulto se coloca como aprendiz diante da criança. Ao adotar essa postura, o educador reconhece que a criança não é um ser em falta, mas sim um sujeito pleno de potencialidades, que traz consigo uma visão de mundo particular e criativa. Escutar, nesse contexto, é permitir-se surpreender com o inesperado, com a lógica infantil, com os questionamentos e as invenções das crianças.

A escuta qualificada está diretamente relacionada à qualidade das interações entre educador e criança. Quando o adulto escuta com atenção genuína, cria um espaço de acolhimento e validação dos sentimentos e pensamentos infantis. Isso favorece a formação de vínculos afetivos seguros, essenciais ao desenvolvimento emocional e social. A escuta se torna, assim, uma ferramenta de humanização das relações pedagógicas, fortalecendo o respeito mútuo e a construção de uma convivência democrática.

É fundamental compreender que escutar não significa apenas “ouvir para responder” ou “esperar a vez de falar”. A escuta, nesse sentido pedagógico, é um processo de escuta ativa, empática e reflexiva, que demanda tempo, sensibilidade e presença. É necessário que o educador esteja verdadeiramente disponível, física e emocionalmente, para captar o que está sendo comunicado, inclusive nos silêncios, nas pausas e nas resistências.

Além disso, a escuta na Educação Infantil precisa ser pensada como uma prática coletiva. A instituição educativa, enquanto espaço social de aprendizagem, deve criar condições materiais e simbólicas para que a escuta se torne um princípio organizador do currículo e das práticas pedagógicas. Isso implica desde a organização do ambiente até a valorização de momentos de escuta coletiva, como rodas de conversa, assembleias infantis, momentos de leitura e compartilhamento de experiências.

A escuta atenta permite que o planejamento pedagógico seja mais coerente com os interesses, necessidades e ritmos das crianças. Ao escutar o grupo, o educador coleta pistas valiosas sobre o que mobiliza e encanta os pequenos, tornando possível a construção de propostas mais significativas, contextualizadas e afetivamente mobilizadoras. A escuta, nesse sentido, é também um instrumento metodológico que contribui para a intencionalidade do trabalho docente.

Outro aspecto importante é a escuta das famílias, que são parte fundamental no processo educativo. Escutar os responsáveis pelas crianças amplia a compreensão do educador sobre os contextos socioculturais de cada aluno, enriquecendo a proposta pedagógica e fortalecendo o vínculo escola-família. A escuta, portanto, não se limita ao ambiente da sala de aula, mas perpassa toda a instituição e suas relações com a comunidade.

Assim, compreender a escuta como fundamento da Educação Infantil é reconhecer que ela não se restringe a uma técnica de comunicação, mas constitui uma verdadeira atitude pedagógica. Escutar é acolher o outro em sua inteireza, é permitir que a criança seja ouvida em sua singularidade e complexidade. É a partir dessa escuta que se constrói uma educação realmente centrada na criança e comprometida com o seu pleno desenvolvimento.

A ESCUTA COMO CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL

A escuta atenta é o caminho mais eficaz para o reconhecimento do protagonismo infantil na prática pedagógica. Quando o educador escuta as crianças com abertura e sensibilidade, legitima suas falas, desejos, ideias e projetos, permitindo que se sintam valorizadas e participantes ativas do processo educativo. A escuta, nesse contexto, torna-se uma ferramenta de empoderamento infantil, por meio da qual os pequenos podem construir significados, fazer escolhas e contribuir na organização da vida escolar.

A construção do protagonismo infantil exige que o educador adote uma postura de escuta que vá além da mera recepção de informações. É necessário interpretar o que está por trás das falas e atitudes das crianças, considerando os múltiplos modos pelos quais elas se expressam. Isso significa abrir espaço para diferentes linguagens infantis — como o desenho, a brincadeira, a música, a dança, o faz-de-conta — como formas legítimas de comunicação e manifestação de pensamento.

Ao escutar atentamente, o educador é capaz de captar as temáticas que mobilizam o interesse do grupo, transformando essas observações em projetos pedagógicos significativos. Essa abordagem, típica da pedagogia participativa, fortalece a autonomia das crianças e permite que elas compreendam seu papel no espaço coletivo. A escuta, portanto, se torna o fio condutor para o planejamento de atividades que partem dos saberes infantis e os expandem em direção ao conhecimento formal.

O protagonismo infantil não é um conceito abstrato, mas uma prática concreta que se realiza cotidianamente nas pequenas decisões, nos momentos de escolha, nas assembleias, nas rodas de conversa, nas situações de conflito e de cooperação. Para isso, a escuta do adulto precisa ser contínua e coerente, garantindo que a palavra da criança tenha efeito real sobre a dinâmica do grupo e as decisões pedagógicas.



Um desafio importante para a efetivação do protagonismo infantil é a superação da visão adultocêntrica, que tende a desvalorizar as contribuições das crianças por considerá-las ingênuas, imaturas ou irrelevantes. Escutar com seriedade o que dizem os pequenos exige do educador uma desconstrução de suas certezas e a abertura para o inusitado, o criativo e o poético. A escuta, assim, se torna também uma prática de humildade e aprendizagem.

Além de favorecer o protagonismo individual, a escuta atenta também promove o protagonismo coletivo. Ao escutar o grupo, o educador possibilita que as crianças aprendam a ouvir umas às outras, a argumentar, a respeitar opiniões divergentes e a construir decisões compartilhadas. Isso contribui significativamente para a formação ética e cidadã, cultivando desde cedo valores como empatia, cooperação e respeito à diversidade.

Outro ponto relevante é o papel da escuta na mediação de conflitos. Ao escutar com atenção as diferentes versões de um desentendimento, o educador ensina às crianças a importância do diálogo como ferramenta para a resolução pacífica de problemas. A escuta, nesse sentido, atua como um instrumento de pacificação e desenvolvimento da inteligência emocional. Portanto, promover a escuta como base para o protagonismo infantil é afirmar a centralidade da criança no processo educativo. Trata-se de uma escolha política e pedagógica que transforma a relação entre educador e educando, elevando o nível de consciência e responsabilidade de todos os envolvidos. É escutando que a criança se reconhece como sujeito e participa, com voz ativa, na construção do seu próprio percurso formativo.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A ESCUTA SENSÍVEL

A escuta atenta não é algo que se desenvolve espontaneamente; ela exige intencionalidade, preparo e formação continuada. O educador precisa ser sensibilizado para reconhecer a escuta como um ato pedagógico fundamental, que demanda competências específicas, como empatia, paciência, atenção plena, capacidade de observação e reflexão crítica. A escuta é uma construção profissional que se aprimora com estudo, prática e disposição para o autoconhecimento.

A formação inicial dos professores deve contemplar conteúdos que abordem a importância da escuta no cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil. É necessário que os cursos de pedagogia valorizem a dimensão relacional do trabalho docente, oferecendo aos futuros educadores ferramentas teóricas e metodológicas para desenvolver práticas de escuta sensível, respeitosa e transformadora.

Além da formação acadêmica, é essencial que haja investimento em processos de formação continuada, que possibilitem ao educador refletir sobre sua prática, compartilhar experiências e buscar novas estratégias para aprimorar sua escuta. A escuta, como prática reflexiva, exige tempo e espaços de diálogo coletivo entre os profissionais da educação, que possam ressignificar seus fazeres a partir da escuta de si, do outro e do grupo.

Outro aspecto importante é o autocuidado e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais por parte dos educadores. A escuta qualificada requer presença afetiva e emocional, o que nem sempre é fácil em contextos escolares marcados por sobrecarga de trabalho, estresse e desvalorização profissional. Cuidar de quem educa é fundamental para que esse profissional tenha condições reais de escutar com qualidade.

A escuta também deve ser praticada entre os próprios educadores. A construção de uma cultura de escuta nas instituições de Educação Infantil começa pela forma como os profissionais se relacionam entre si. Escutar o colega, valorizar sua experiência, acolher suas dificuldades e construir soluções conjuntas fortalece a identidade coletiva e o sentimento de pertencimento à equipe pedagógica.

É preciso ainda que as gestões escolares incentivem práticas de escuta como parte integrante do projeto político-pedagógico da instituição. Isso significa não apenas valorizar a escuta das crianças, mas também das famílias, dos profissionais da educação e da comunidade. Quando a escuta se torna um princípio institucional, todos se sentem corresponsáveis pelo processo educativo.

A escuta, enquanto ato pedagógico, está profundamente conectada à ética do cuidado e à pedagogia do afeto. Um educador que escuta é um educador que cuida, que se importa, que constrói vínculos significativos e transforma o cotidiano escolar em um espaço de humanidade. A escuta promove uma educação que toca, que transforma e que liberta, pois reconhece a criança em sua inteireza e dignidade.

Assim, formar-se para escutar é, também, formar-se para transformar. O educador que escuta é aquele que se recusa a repetir fórmulas prontas, que está disposto a reinventar a educação a partir da escuta dos pequenos. Essa escuta, mais do que um método, é uma filosofia de trabalho que se compromete com a infância, com a escuta do outro e com uma educação verdadeiramente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a escuta atenta na Educação Infantil nos leva a compreender que escutar é um ato educativo por excelência, um gesto ético e político que reconhece a criança como sujeito de direitos, de desejos e de linguagem. A escuta, nesse contexto, transcende a mera escuta auditiva e se converte em um movimento profundo de acolhimento e abertura ao outro. Ela demanda presença, sensibilidade, respeito e intencionalidade. É nesse processo que o educador se faz aprendiz e mediador do conhecimento, abrindo espaço para o protagonismo da infância e para a coautoria no processo pedagógico.

Ao escutar verdadeiramente as crianças, o educador rompe com paradigmas tradicionalmente centrados na autoridade e no adultocentrismo. Ele se posiciona como um sujeito que está disposto a construir com o outro, e não para o outro. A escuta, nesse sentido, ressignifica a relação entre ensinar e aprender, tornando o processo educativo mais dialógico, inclusivo e transformador. Não se trata de escutar para controlar ou corrigir, mas de escutar para compreender, interagir e transformar.

As práticas de escuta na Educação Infantil têm um impacto direto na qualidade das interações, no clima afetivo da sala e no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. A escuta acolhedora fortalece vínculos, desenvolve a empatia, estimula a expressão e promove o sentimento de pertencimento. Em um mundo onde muitas vozes são silenciadas, escutar a criança é, também, um ato de resistência e afirmação de sua dignidade.

Contudo, é preciso reconhecer que a escuta atenta não se dá de forma espontânea, tampouco é fruto apenas da boa vontade. Ela precisa ser intencionalmente cultivada, tanto na formação inicial quanto na prática cotidiana dos educadores. Isso requer investimento em formação continuada, em políticas públicas que valorizem a Educação Infantil e em uma cultura escolar que



legítima a escuta como eixo estruturante do currículo.

A construção de uma escuta pedagógica eficaz também implica o repensar das estruturas escolares: o tempo, o espaço e as rotinas precisam ser organizados de modo a favorecer a escuta, o diálogo e a participação. A escuta requer tempo desacelerado, ambientes acolhedores e relações horizontais. Sem essas condições, corre-se o risco de transformar a escuta em mais uma técnica burocratizada, desconectada da vivência real e sensível da infância.

A escuta atenta, além de um instrumento pedagógico, é uma postura de vida. Quando aprendemos a escutar verdadeiramente as crianças, somos convidados a escutar também a nós mesmos, os colegas, as famílias e a comunidade. A escuta se revela, assim, como um elo que conecta as relações humanas e fortalece o tecido ético da educação. Ela promove uma educação que humaniza, que cuida e que transforma.

Portanto, é urgente que os educadores da Educação Infantil se apropriem da escuta como prática essencial de sua atuação. É por meio dela que se constroem relações educativas significativas, que se planeja com intencionalidade e que se reconhece o potencial criativo e crítico das crianças. Escutar é educar com o coração aberto, com a escuta dos sentidos e com a disposição de transformar o mundo a partir do olhar da infância.

Finalizamos este artigo reiterando que escutar é um ato revolucionário na Educação Infantil. Em tempos de ruído, pressa e superficialidade, parar para escutar profundamente uma criança é um gesto de coragem, humanidade e compromisso ético. Que a escuta atenta se torne uma marca das práticas pedagógicas contemporâneas e um caminho fecundo para a construção de uma escola mais justa, sensível e centrada na criança.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CORSARO, William A. *A Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação Infantil como direito da criança: ética, estética e política*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 70, p. 263–278, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HORN, Maria das Graças S. A escuta sensível e a educação infantil: notas sobre a experiência estética na escola. In: KRAMER, Sonia (Org.). *Retratos de uma infância: a criança na cena da cultura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A escuta das crianças pequenas como ato político e ético. In: FONSECA, Débora Cristina Perez; OLIVEIRA, Fernanda Müller de (Orgs.). *Crianças pequenas: vozes e práticas em diálogo*. Campinas: Papirus, 2014.
- RINALDI, Carlina. In *Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Londres: Routledge, 2006.
- TONUCCI, Francesco. *A cidade das crianças: uma revolução amigável*. São Paulo: Instituto Alana, 2017.
- VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



ÁGUA, SECA E PERMANÊNCIA: OS ELEMENTOS DA NATUREZA COMO GEOSSÍMBOLOS NO SERTÃO DE TORTO ARADO

JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA - Jadsongeo19@gmail.com - Graduação em Pedagogia pela Faveni e Educação Especial pela UNIFAHE; Professor da rede municipal de Ensino de São Bento do Trairi-RN



RESUMO

O presente artigo analisa o romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior (2019), a partir da Geografia Humanista e Cultural, buscando compreender como os elementos naturais — especialmente a água e a seca — funcionam como geossímbolos no sertão, expressando valores, memórias e identidades. A obra é interpretada como uma narrativa do território vivido, em que o sertão se configura não apenas como espaço físico, mas como dimensão simbólica, afetiva e espiritual. As vozes das personagens Bibiana e Belonísia revelam a permanência e a ancestralidade como formas de resistência, evidenciando que o espaço sertanejo é tecido pela experiência, pela memória coletiva e pela luta por dignidade. A partir dos aportes teóricos de Milton Santos (1996), Yi-Fu Tuan (1983) e Augustin Berque (1998), a pesquisa evidencia que *Torto Arado* contribui para uma leitura geográfica da literatura, capaz de valorizar o sertão como lugar de identidade, fé e reexistência.

Palavras-chave: Geossímbolos; Sertão; Território vivido; Ancestralidade; Água e seca.

INTRODUÇÃO

O romance *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, transcende a narrativa literária ao construir uma geografia simbólica do sertão baiano, onde os elementos naturais assumem papel central na vida e na memória das comunidades negras rurais. A relação entre água, seca e permanência expressa não apenas as condições materiais do espaço, mas também as dimensões simbólicas e espirituais que configuram o território vivido. A natureza, nesse contexto, não é um cenário estático, mas uma força que organiza a existência e a resistência dos sujeitos.

Segundo Yi-Fu Tuan (1980), a percepção do ambiente está intimamente ligada às experiências sensoriais e afetivas que produzem o sentimento de toponímia, isto é, o vínculo emocional entre o ser humano e o lugar. Em *Torto Arado*, esse vínculo se manifesta na convivência com a terra árida, nas práticas agrícolas e nos rituais de devoção à natureza, revelando que o espaço geográfico é, antes de tudo, um espaço vivido e sentido. De forma semelhante, Berque (1998) defende que a paisagem é um “meio habitado”, constituído pelas interações entre o natural e o cultural, o que permite compreender o sertão do romance como uma paisagem simbólica e espiritual.

A seca surge como expressão da escassez e da desigualdade, mas também como catalisadora de laços comunitários e de permanência. Conforme destaca Milton Santos (1996), o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações; assim, mesmo nas condições adversas da aridez, os sujeitos constroem práticas e significados que transformam o meio em território de vida e resistência. A ausência da água, elemento vital, torna-se geossímbolo da luta por dignidade, pertencimento e continuidade.

Desse modo, o romance de Itamar Vieira Júnior pode ser lido como uma geografia literária da resistência, em que a água e a seca se entrelaçam como metáforas da condição humana e do enfrentamento das desigualdades estruturais do campo brasileiro. Ao examinar esses elementos da natureza como geossímbolos, o presente estudo busca compreender como o sertão se torna um espaço simbólico e político, revelando a profundidade com que a literatura pode dialogar com os fundamentos da Geografia Cultural e Humanista.

Este trabalho tem por objetivo Geral: analisar como os elementos da natureza — especialmente a água, a seca e a terra — são representados como geossímbolos no romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior, evidenciando suas dimensões simbólicas, culturais e identitárias no contexto do sertão baiano. E por Objetivos Específicos: Investigar de que forma a presença e a ausência da água no romance configuram o espaço geográfico como um território de resistência, permanência e espiritualidade e Compreender a paisagem sertaneja de *Torto Arado* a partir das contribuições da Geografia Cultural e Humanista, relacio-

nando as percepções do ambiente às experiências de vida das personagens.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e de abordagem interpretativa, fundamentada nos pressupostos da Geografia Cultural e Humanista. O estudo busca compreender as representações simbólicas dos elementos naturais — especialmente a água, a seca e a terra — presentes no romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior (2019), interpretando-os como geossímbolos da vivência sertaneja, da resistência e da permanência no território.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite interpretar significados, valores e símbolos atribuídos pelos sujeitos ao mundo vivido, o que a torna adequada para estudos que envolvem expressões culturais e literárias. Nesse sentido, o método interpretativo adotado consiste na análise de conteúdo do texto literário, observando a construção das paisagens, das práticas culturais e das relações afetivas com o meio ambiente.

A análise foi desenvolvida em três etapas:

1. Leitura exploratória do romance, com identificação das passagens que abordam diretamente os elementos naturais (água, seca, terra, vento, chuva e colheita);
2. Classificação temática desses trechos segundo os conceitos da Geografia Cultural, notadamente os de lugar, paisagem e território simbólico, conforme Tuan (1980), Berque (1998) e Claval (2001);
3. Interpretação geográfica e simbólica das representações, buscando compreender como a natureza expressa dimensões sociais, espirituais e identitárias no contexto sertanejo.

O estudo também utiliza como referencial teórico autores que discutem o espaço e a paisagem como construções simbólicas e culturais, tais como Milton Santos (1996), Yi-Fu Tuan (1980), Augustin Berque (1998) e Paul Claval (2001). A partir dessas perspectivas, o romance é compreendido como um campo fértil para o diálogo entre literatura e geografia, revelando como os espaços narrados são carregados de significados, afetos e memórias.

Assim, a metodologia adotada busca unir leitura literária e interpretação geográfica, reconhecendo a literatura como um instrumento capaz de revelar as relações entre o homem e o ambiente, e de construir novas formas de compreender o território sertanejo brasileiro.

O sertão como espaço simbólico: natureza, cultura e resistência

O sertão nordestino, frequentemente associado à aridez e à escassez, ultrapassa a visão reducionista de um espaço apenas marcado pela falta. Em *Torto Arado* (2019), Itamar Vieira Júnior reconstrói essa paisagem como um território simbólico, onde a natureza e a cultura se entrelaçam na formação das identidades e das práticas sociais. O sertão, nesse sentido, é tanto espaço físico quanto espaço de significações, revelando uma geografia da resistência e da permanência. Segundo Milton Santos (1996, p. 62), “o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações”, o que implica compreender o sertão não apenas pela materialidade, mas pelas ações humanas que nele produzem sentido e pertencimento.

A cultura sertaneja, fortemente marcada pela oralidade, pela religiosidade e pelas práticas agrícolas, emerge como elemento constitutivo desse espaço vivido. O sertão de *Torto Arado* é habitado por descendentes de escravizados, trabalhadores rurais e guardiões de uma memória ancestral que resiste à marginalização e à exploração. Para Yi-Fu Tuan (1980), o lugar é o resultado de experiências afetivas e perceptivas, onde as pessoas estabelecem vínculos com o ambiente através da emoção, da fé e da memória. Essa dimensão afetiva, chamada de topofilia, está presente nas relações das personagens com a terra, a água e a vegetação, que, mesmo em sua precariedade, são fontes de sentido e identidade.

Além do caráter simbólico e afetivo, o sertão descrito por Itamar Vieira Júnior representa também um espaço de resistência política e social. As famílias que vivem nas fazendas buscam autonomia e dignidade em meio à dominação estrutural dos latifúndios, o que reflete a permanência de uma lógica territorial excludente. Segundo Paul Claval (2001), a Geografia Cultural busca compreender “as formas pelas quais os grupos humanos produzem significados e constroem identidades a partir do espaço”. Nesse contexto, o sertão torna-se um território de resistência, em que o domínio da terra e o acesso à água assumem valor simbólico e político.

Outro aspecto relevante é a dimensão espiritual e mítica presente no sertão, expressa por meio de práticas religiosas afro-brasileiras como o jarê, que no romance constitui um elo entre o natural e o sobrenatural. Berque (1998) argumenta que a paisagem deve ser entendida como um “meio habitado”, em que o homem imprime cultura sobre a natureza, e esta, por sua vez, condiciona a existência humana. Essa concepção ajuda a compreender a religiosidade do sertão como uma forma de mediação entre o visível e o invisível, entre o ambiente físico e o simbólico. Assim, a paisagem sertaneja em *Torto Arado* se torna expressão da ancestralidade e da permanência de um povo que, mesmo diante da adversidade, encontra na natureza o sustento espiritual e cultural de sua vida.

Dessa forma, o sertão não se limita à ideia de isolamento ou carência, mas se revela como espaço de potência e significação, onde as relações sociais, espirituais e ambientais se articulam de maneira complexa. A leitura geográfica proposta por Itamar Vieira Júnior dialoga com a ideia de lugar como espaço vivido, conforme aponta Cavalcanti (2008), ao afirmar que o ensino e o pensamento geográfico devem valorizar “as experiências humanas e os sentidos atribuídos ao espaço”. Assim, compreender o sertão como espaço simbólico significa reconhecer sua centralidade na formação de identidades, na resistência histórica e na valorização da cultura popular nordestina.

Água e seca em *Torto Arado*: geossímbolos da vida e da escassez

A água, em *Torto Arado* (2019), transcende o papel de elemento natural e se torna um símbolo vital de existência, fé e resistência. Sua presença — ou ausência — marca o ritmo da vida no sertão, interferindo nas relações sociais, na economia familiar e nas práticas espirituais. No romance, o acesso à água é limitado e desigualmente distribuído, refletindo a estrutura histórica de concentração de terras e de recursos naturais. A escassez de água revela o poder e a vulnerabilidade das comunidades rurais, que dependem dela para plantar, cozinhar e viver. Como afirma Milton Santos (1996, p. 122), “a natureza é socialmente construída pela ação humana”, o que implica reconhecer que a água, mais do que um recurso físico, é um agente geográfico que estrutura relações de poder e desigualdade.

No contexto do sertão baiano, o ciclo da seca impõe uma dinâmica de resistência e adaptação. As personagens de *Torto Arado* lidam com a ausência da chuva não apenas como um desafio material, mas também como uma experiência existencial. O sofrimento e a esperança se entrelaçam em torno da espera pela chuva, que simboliza o renascimento e a purificação. Para Yi-Fu Tuan (1980), os fenômenos naturais adquirem valor simbólico à medida que são integrados à experiência humana; a seca, portanto, é mais do que um evento climático — é uma metáfora da luta pela sobrevivência e pela dignidade. Essa leitura



revela como o espaço sertanejo é vivido afetivamente, como um lugar de dor, mas também de pertencimento e fé. A presença da água no romance está frequentemente associada a momentos de transformação e espiritualidade. No episódio do ritual do jarê, por exemplo, a água é usada como elemento de purificação, cura e contato com o divino. Essa dimensão simbólica se aproxima da noção de paisagem habitada, proposta por Augustin Berque (1998), segundo a qual o ambiente natural é sempre mediado pela cultura e pelos valores espirituais de uma comunidade. Em *Torto Arado*, o uso ritual da água e o respeito à terra expressam uma cosmovisão afro-brasileira que une o material e o sagrado, reafirmando a ancestralidade e a conexão entre o humano e o natural.

A seca, por outro lado, é o geossímbolo do limite — da escassez, da espera e da dor. Entretanto, Itamar Vieira Júnior não a representa apenas como tragédia, mas como condição de resistência e aprendizado. As mulheres do romance, como Bibiana e Belonísia, tornam-se guardiãs de saberes e práticas que garantem a sobrevivência da comunidade mesmo diante da adversidade. Essa capacidade de permanência reflete o que Claval (2001) chama de “geografia das culturas resistentes”, em que o meio físico hostil não anula a vida, mas reforça o sentimento de solidariedade e identidade coletiva. A seca, nesse sentido, simboliza não a morte, mas o ciclo da esperança — a crença de que a vida persiste apesar da falta.

Dessa forma, a dualidade entre água e seca em *Torto Arado* constitui uma poderosa metáfora da existência sertaneja. A água, como símbolo da vida, e a seca, como símbolo da resistência, configuram o sertão como espaço de profundas significações geográficas e humanas. Em termos da Geografia Cultural, esses elementos podem ser compreendidos como geossímbolos, isto é, manifestações materiais e imateriais que condensam valores, memórias e identidades de um povo (BONNEMAISON, 2002). A análise desses geossímbolos revela que a paisagem natural do romance não é mero pano de fundo, mas um personagem ativo, portador de sentidos e de histórias. Assim, a natureza em *Torto Arado* se afirma como expressão de vida, espiritualidade e resistência diante da aridez e das injustiças do mundo rural brasileiro.

Permanência e ancestralidade: o território vivido nas vozes de Bibiana e Belonísia

As personagens Bibiana e Belonísia, protagonistas de *Torto Arado* (2019), representam a profundidade da relação entre o ser humano e o território sertanejo. A trajetória das irmãs é marcada pela luta pela terra, pela memória e pela continuidade dos saberes herdados de seus ancestrais. Nesse sentido, suas vozes narrativas configuram o que Milton Santos (2000, p. 31) denomina de “espaço vivido”, aquele em que a existência cotidiana se entrelaça às dimensões afetivas, simbólicas e históricas. O sertão, mais do que um cenário, é parte integrante da subjetividade das personagens, constituindo-se como território de permanência e de enraizamento cultural.

A ancestralidade, evocada em diferentes passagens do romance, é um elemento central na construção da identidade coletiva das comunidades retratadas. O culto aos antepassados, as práticas religiosas afro-brasileiras e o respeito à natureza traduzem uma geografia espiritual, onde o território é também um lugar de memória. De acordo com Berque (1998), a paisagem é uma “mediação entre o natural e o humano”, uma síntese viva entre corpo, cultura e ambiente. Essa mediação é visível nas práticas do jarê, em que a natureza — folhas, água, terra e vento — serve como instrumento de cura e reconexão com os ancestrais. Assim, Bibiana e Belonísia são guardiãs dessa memória viva, mantendo a continuidade dos laços entre passado e presente. Em termos da Geografia Cultural, a ancestralidade e a permanência estão ligadas ao conceito de território simbólico, que, segundo Bonnemaison (2002), é aquele onde o espaço é carregado de valores, ritos e significados sociais. No caso de *Torto Arado*, o território é vivido como uma extensão do corpo e da alma — espaço de trabalho, sofrimento, mas também de pertencimento e espiritualidade. As vozes de Bibiana e Belonísia ecoam a resistência das mulheres negras e sertanejas, que reafirmam a identidade comunitária diante da opressão e da desigualdade. Ao narrar suas experiências, elas transformam o sertão em território de voz e memória, um espaço simbólico onde o passado se refaz continuamente.

Além disso, a noção de permanência em *Torto Arado* não se confunde com imobilidade. Ao contrário, trata-se de um movimento de reexistência — conceito que pode ser aproximado da ideia de “lugar vivido” apresentada por Cavalcanti (2008), ao defender que o espaço geográfico deve ser compreendido a partir das práticas, sentimentos e significados atribuídos pelos sujeitos. As personagens permanecem na terra não por falta de alternativas, mas por compreenderem que sua existência está intrinsecamente ligada àquele território. Permanecer é resistir, cuidar e manter viva a herança cultural e espiritual de um povo.

Dessa forma, Bibiana e Belonísia são a expressão da geografia da ancestralidade, na qual o território é mais do que um espaço físico — é um elo entre gerações. Suas vozes revelam a permanência como forma de resistência política e cultural, reafirmando a importância do sertão como espaço de memória e de identidade. Em diálogo com Yi-Fu Tuan (1980), pode-se afirmar que o amor e a dor experimentados pelas personagens são manifestações da toponímia, o sentimento de apego e pertencimento ao lugar. Assim, em *Torto Arado*, a ancestralidade e a permanência configuram uma poética do território, em que o viver e o lembrar se unem para construir o sentido de existir no sertão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura geográfica de *Torto Arado* permite compreender que o sertão retratado por Itamar Vieira Júnior transcende a ideia de um espaço árido e limitado pela escassez. Ele se revela como um território simbólico, onde a natureza — em especial a água e a seca — assume papel de geossímbolo e se converte em linguagem da existência e da resistência. A seca não é apenas ausência, mas memória e permanência; a água, por sua vez, é esperança, renovação e força coletiva. Ambas traduzem o modo como os sujeitos sertanejos se relacionam com o ambiente, transformando adversidades em sentido de pertencimento. A partir dos fundamentos da Geografia Humanista e Cultural, foi possível identificar que o romance expressa uma profunda ligação entre o homem e o meio, destacando que o espaço geográfico é também espaço de afetos, espiritualidade e ancestralidade. Em consonância com Yi-Fu Tuan (1983) e Milton Santos (1996), percebe-se que o território é produzido tanto por práticas materiais quanto por valores simbólicos. Assim, o sertão de *Torto Arado* não é apenas o cenário da narrativa, mas um lugar vivido, permeado por memórias, dores e esperanças que estruturam a identidade coletiva.

As vozes de Bibiana e Belonísia reafirmam a permanência como gesto político e cultural. Permanecer é resistir — à seca, à exclusão e à herança colonial. Por meio delas, Itamar Vieira Júnior constrói uma geografia da resistência, em que a terra se torna extensão da memória e do corpo. Essa territorialidade feminina e ancestral traduz uma pedagogia da vida sertaneja, na qual o saber nasce da convivência com a natureza e da oralidade transmitida entre gerações.

Dessa forma, o estudo evidencia que *Torto Arado* é uma obra capaz de dialogar com a geografia ao apresentar o sertão como um espaço de reexistência — onde a natureza, o trabalho e a fé se entrelaçam na construção de um território simbólico e libertador. A análise literária sob a ótica geográfica contribui, assim, para ampliar o entendimento sobre a dimensão cultural e política do espaço, valorizando o sertão como expressão de identidade e humanidade.



Por fim, o diálogo entre literatura e geografia, mediado por conceitos como geossímbolo, território vivido e ancestralidade, reafirma a potência do olhar interdisciplinar para compreender as múltiplas camadas da realidade sertaneja. Torto Arado não apenas narra o sertão — ele o vivifica, fazendo dele um espelho da resistência e da dignidade humana diante da terra e da história.

REFERÊNCIA

BERQUE, Augustin. *Écoumène: Introduction à l'étude des milieux humains*. Paris: Belin, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. *O ensino de geografia: a construção de conhecimentos sobre o espaço vivido*. São Paulo: Contexto, 2008.

CLAVAL, Paul. *A geografia cultural*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1980.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019.



A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA NO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA SURDA



LAIANE ALVES DE SOUSA - Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2013); Especialista em LIBRAS: Educação para Surdos pela Faculdade XV de Agosto (2017); Professora de Educação Infantil - no CEI Líbero Ancona Lopes.

RESUMO

O trabalho apresenta como temática a importância da integração família-escola no processo educacional da criança surda. O objetivo foi discutir sobre a importância da família no processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez, e refletir sobre o valor da relação escola-família no processo educacional do educando surdo. O olhar sobre o papel da família e da escola no processo de ensino aprendizagem e socialização dos alunos surdos identifica, dentre os achados da pesquisa, que quando escola e família estão unidas de forma efetiva é possível obter mudanças significativas na educação de surdos. Acreditamos que o trabalho apresenta relevância na medida em que pode oferecer contribuições importantes para a conscientização de pais e educadores sobre a importância de se fortalecer os elos entre o ambiente familiar e escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Escola; Surdez.

INTRODUÇÃO

Escola e família devem estar interligadas e procurar atingir os mesmos objetivos: fazer a criança se desenvolver na sua escolaridade e ter sucesso na aprendizagem. E isso se torna mais preciso quando se trata de famílias com filho (a) (s) surdo (a) (s), pois a maioria enfrenta dificuldades para aceitação da surdez, muitos recusam a admitir, buscando, na maioria das vezes, um atendimento tardio, o que pode acabar prejudicando o desenvolvimento da criança e suas habilidades.

Desta forma, a escolha dessa abordagem teve como finalidade refletir sobre a necessidade e a importância da participação da família na educação do (a) (s) filho (a) (s) surdo (a) (s), por acreditar que a parceria entre família e escola é de grande contribuição para o sucesso na formação integral da criança surda na educação infantil, fase determinante para obter resultados satisfatórios no processo educacional.

O objetivo primordial foi discutir a importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez. A partir desse pressuposto, buscamos especificamente compreender a participação coletiva como meio de socialização, e refletir sobre o valor da relação família-escola no processo educacional da criança surda.

Nessa perspectiva a realização de pesquisas sobre o tema ganha relevância na medida em que pode oferecer contribuições importantes como a conscientização dos pais e educadores sobre a importância de se fortalecer os elos entre o ambiente familiar e escolar, facilitando assim a concretização dos processos de ensino – aprendizagem.

SURDEZ E OS ENTRAVES NA COMUNICAÇÃO FAMILIAR E APRENDIZAGEM

As famílias de crianças surdas enfrentam muitas dificuldades para aceitar a deficiência. É uma descoberta traumática e confusa, em que ela busca justificativa sobre o porquê serem eles os escolhidos (ALMEIDA, 1993).

Os pais ouvintes, em sua maioria, não tem conhecimentos sobre a surdez, sobre como lidar, os médicos explicam somente do ponto de vista clínico, não há um maior aprofundamento, ou seja, da explicação da surdez como deficiência auditiva, e não do ponto de vistas dos próprios surdos.

Assim não sabem como agir, como se comunicar, muitos não conhecem a Libras (Língua Brasileira de Sinais), e não sabem da sua importância na educação. Não têm a menor ideia da gravidade da situação e, portanto, não tomam as atitudes adequadas e necessárias para o desenvolvimento linguístico do filho nesse momento. E por conta do não compartilhamento de uma língua comum, a situação em casa se torna preocupante, não havendo reciprocidade linguística, prejudicando assim o aspecto emocional da criança, que se sente frustrada rotineiramente, por não conseguir se expressar e ser compreendida. Os pais pelo mesmo motivo, se tornam ansiosos e aflitos, podendo chegar algumas vezes, ao descontrole emocional.

De acordo com Fiamenghi e Messa (2007), ao nascer um filho deficiente, acentua ainda mais as mudanças na estrutura familiar, pois se trata de uma situação inesperada, de mudanças de planos e expectativas em geral. A família, principalmente as mães passam por uma fase intitulada “fase de luto”, que é o momento de recolhimento, de frustração, de medo, e de aceitação dessa nova experiência.

Passando essa fase de reflexão, é preciso buscar alternativas de como se comunicar e inserir essa criança na sociedade. Como relata Florentino:

Precisava buscar meios para conviver com minha filha. Não era justo fazer escolhas, eu responder por ela. Queria entendê-la, saber o que pensava, o que temia, o que gostava. Precisava orientá-la sobre os perigos, educá-la, dizer que a amava, que era capaz de tudo por ela. (FLORENTINO, 2013, p.51)

Ela começa a fazer indagações sobre como romper o silêncio do diálogo com sua filha. A partir daí, essa mãe começa uma luta frenética em busca de meios para se comunicar com a filha. Passa a frequentar cursos em Associações, começa assim a aprender Libras (Língua Brasileira de Sinais), para que assim as relações no ambiente familiar possam se fortalecer.

Atualmente no Brasil os surdos têm seus direitos garantidos por lei para o uso oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo a mesma considerada sua língua materna. A Libras foi oficializada pela lei nº 10.436, promulgada em 24 de abril de 2002. “A Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira”. (BRASIL, 2002)

Através da Língua de Sinais é possível ter uma comunicação efetiva com uma pessoa surda. Como explica Florentino (2013, p.61):

Era evidente o progresso do meu relacionamento com a Gabriela. Em casa, todos, mesmo com receio de errar, sinalizavam para ela. Confesso que não era tão fácil a comunicação pela Língua de Sinais, mas era fundamental o nosso contato com o surdo, compreender suas especificidades, inserir-se em uma comunidade surda. O que estava em questão não eram somente os sinais. Tratava-se da evolução de uma cultura.

O processo de socialização de uma criança surda, assim como de uma criança ouvinte, ocorre em seu contexto familiar. É neste ambiente que seus conhecimentos se iniciam e suas capacidades e habilidades são desenvolvidas. A família atua como a primeira escola para a criança. “Na medida em que minha filha evoluía, eu avançava simultaneamente, orgulhava-me de cada progresso e, assim, a família se fortalecia, baseada em aspectos positivos”. (FLORENTINO, 2013, p.69)

Conforme os pais se sintam preparados e conscientes de seu papel, ou seja, já aceitaram a surdez do (a) (s) filho (a) (s), é hora de começar a propiciar os estímulos necessários para o seu pleno desenvolvimento, e assim facilitar o seu processo de aprendizagem.

EDUCAÇÃO PARA ROMPER BARREIRAS

No cenário atual, muitas mudanças vêm acontecendo com relação à educação de surdos no Brasil. Seguindo está contexto as escolas têm se modificado e diversas são as conquistas na educação de surdos, mas ainda existe um longo caminho a ser percorrido, para que de fato aconteça uma educação de qualidade, respeitando as diferenças e a diversidade. Hoje contamos com uma proposta bilíngue, que enfatiza a necessidade de que o surdo o mais precoce possível adquira uma língua plena, a língua de sinais, que é considerada como sua primeira língua, pois a partir da aquisição dessa língua eles não encontraram dificuldades em conversar sobre qualquer assunto

Numa perspectiva bilíngue, o apoio aos pais de crianças surdas deve ser organizado de forma que eles possam conhecer e examinar as questões, a respeito da educação de seus filhos com outros pais, com convivência semelhante e para a aprendizagem de Libras, promovendo interações entre pais com o mesmo interesse e com adultos surdos capacitados. (HOFFMEISTER, 1999)

É fundamental que a escola seja um ambiente em que a criança se sinta confortável, ela necessita se envolver com o aluno em amplo sentido, buscando todos os apoios necessários para o sucesso escolar de seu educando Paro (2000).

A escola deve estar preparada e organizada para dar apoio e suporte à criança e a sua família, deve ter claro o seu papel mediador e conciliador, tanto no que diz respeito às questões de aprendizagem, quanto ao que se refere e envolve a comunidade surda.” A felicidade que minha filha demonstrava quando permanecia no período das aulas. Ela realmente precisava encontrar crianças com necessidades semelhantes, pois esse convívio favoreceu seu bem-estar. Ela sabia que não era a única”. (FLORENTINO, 2013, p.110)

Segundo Lodi e Harrison (1998), como muitas crianças surdas, são filhos de pais ouvintes, é necessário que haja a exposição à língua de sinais em um ambiente que valorize essa modalidade de comunicação, é preciso que tenha um surdo adulto, fluente em sua língua, para que essa criança possa se identificar na sua diferença.

A escola precisa traçar metas para tornar-se em atrativo, um espaço de troca e parceria com a família de seu discente, assim será possível mudanças significativas na educação de surdos.

A escola tem um papel muito importante na vida da criança e do jovem. Ao entrar na escola, eles tem a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber que todas tem características próprias, que nenhuma é igual a outra. Dessa forma, ela vai passar por muitas experiências novas e, assim, vai agir, mudar sua forma de pensar, criar um jeito próprio de se relacionar com o mundo. (BRASIL-MEC 2006)



Os educadores precisam estabelecer um relacionamento aberto e cordial com a família, uma relação de cooperação, priorizando o aluno e a construção do seu conhecimento. A adaptação de minha filha na escola foi fantástica, teve uma inserção significativa, que ia além da construção social, envolvia o desenvolvimento da língua de sinais, aquisição de informações sobre o mundo que a rodeava, e a expressão de sentimentos. Florentino, 2013.

FAMÍLIA E ESCOLA: UM OBJETIVO COMUM

A família e a escola são as duas instituições fundamentais na vida do ser humano, elas são responsáveis por boa parte da formação da pessoa.

A trajetória inicial de nossa convivência deveria, a princípio perpassar pela família, depois pela escola, pelo grupo social ao qual estamos inseridos e, assim, romper fronteiras em busca de novos horizontes. O primeiro estágio, conseguido graças ao zelo e carinhos compartilhados, foi uma conquista natural pelo grau de cumplicidade afetiva que sobejava naquele ambiente familiar. O segundo estágio foi descortinador de outra realidade e abriu um leque de informações novas que mostrou a verdadeira face do mundo que se estava desbravando. (CUNHA JUNIOR, 2015, p.24)

Essas são as palavras de um surdo, que hoje é mestre em educação, e em seu livro: O embate em torno das políticas educacionais para surdos, relatou sobre o quão importante foi o auxílio e apoio de sua família para seu desenvolvimento escolar e sua socialização.

Não há como conceber um compartilhamento da ação educativa sem considerar os contatos entre famílias e os educadores. Essa é uma questão primordial que deve ser muito mais frequente na educação dos anos iniciais do que nas outras etapas.

A família e a escola são as duas instituições fundamentais na vida do ser humano, elas são responsáveis por boa parte da formação da pessoa. Tendo em vista esse papel crucial da família quanto à escolaridade dos filhos, procurou-se regulamentar o dever dela criando leis que incentivam a inclusão família-escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) trata sobre esse tema nos seus artigos 1º, 2º, 6º e 12, onde o 2º determina que:

A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, a família tem a missão de fazer com que as crianças tenham acesso à educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 4º também relata sobre o dever da família com seus filhos, estabelecendo que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, no respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Como percebemos a família juntamente com a sociedade, têm por obrigação assegurar às crianças várias prioridades, sendo uma delas a educação. Mas isso não significa que os familiares devam deixar os seus pupilos somente a cargo da escola.

Eles devem ter uma participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069/90, parágrafo único, “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico bem como participar da definição das propostas educacionais”. (BRASIL, 1990)

A Constituição Brasileira de 1988, também aborda a questão da família nos artigos 5º, 7º, 201, 208 e 226 a 230. Trazendo algumas inovações (artigo 226) como um novo conceito de família: união estável entre o homem e a mulher (§ 3º) e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (§ 4º).

Isso significa dizer que os pais devem ter uma participação ativa na vida dos filhos, devem se unir à escola para assim poder melhorar a aprendizagem das crianças.

O início da escolaridade em creches e instituições de educação infantil comum, ou especial, a criança começa a partilhar com os outros das brincadeiras, das conversas, dentre outras coisas. Neste período de socialização da criança surda, é preciso criar situações de comunicação, e ajudar os pais a ter uma visão mais realista e positiva das verdadeiras possibilidades de desenvolvimento de seu filho surdo. Constata-se que uma criança surda que teve oportunidades de interações significativas com a língua de sinais precocemente, os desenvolvimentos linguísticos e cognitivos não são prejudicados, seguindo as mesmas etapas e qualidades de uma criança ouvinte. Fernandes (2004)

O acompanhamento dos pais na vida escolar dos educandos faz com que haja um melhor rendimento escolar, tendo como consequência a formação em seu sentido amplo, ou seja, à formação humana e ética. E quando esse acompanhamento e parceria ocorrem desde o primeiro momento em que a criança passa a frequentar a escola, faz com que a instituição obtenha lucros.

A participação dos pais deve ser considerada no próprio planejamento das tarefas realizadas pelos professores, ou seja, ao planejar uma aula os professores já devem ter em mente qual será a atuação dos pais. Outro fator importante é o processo de manutenção do diálogo, cabe aos professores desenvolver propostas que levem os responsáveis pelos educandos a darem uma contribuição mais ampla para o desenvolvimento educacional em todas as etapas da aprendizagem. Os pais precisam entender que a educação não depende de si mesma, mas em grande parte do papel que a família desempenha dentro e fora da escola.

Eles devem ter uma participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela lei 8.069/90, parágrafo único, “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico bem como participar da definição das propostas educacionais”. (BRASIL, 1990)



Os pais devem ter uma participação ativa na vida dos filhos, deve se unir a escola para assim poder melhorar a aprendizagem das crianças.

Em relação a participação das famílias com filhos surdos percebemos o quanto essa participação influencia no desenvolvimento desses discentes, pois sem o acompanhamento e determinação dos pais, esse estudante possivelmente teriam desistido de sua trajetória escolar.

Deve-se buscar estabelecer caminhos de intervenções e de apoio aos familiares, visando o desenvolvimento cognitivo da criança com o objetivo de facilitar as interações comunicativas e sociais: família-criança surda-escola.

É preciso que ambas funcionem num sistema de engrenagem, sendo cada uma consciente de seu papel, e assim exercer sua função com qualidade, garantindo um bom funcionamento educacional.

Quando a família e escola se envolvem numa parceria efetiva, com o intuito de auxílio e apoio ao desenvolvimento integral da criança surda, ambas atuando como facilitadoras e orientadoras de uma construção em que o aluno será o próprio protagonista de sua formação. Isso garantirá uma qualidade de vida, de aprendizagem e de participação desse aluno em sua comunidade.

A escola é detentora dos mecanismos pedagógicos, possíveis para o desenvolvimento do aluno, por outro lado, a família tem um papel fundamental como detentora dos conhecimentos acerca do seu filho. Partindo desse pressuposto, escola e família se complementam, e necessitam caminhar juntas para alcançar um único objetivo: a aprendizagem e socialização das crianças surdas. E assim fazer com que aconteça a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e com autonomia para exercê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa, compreendemos que a família exerce um papel de grande importância na formação das crianças e a escola também tem um papel fundamental nesse processo, por isso é necessário a existência de um elo significativo entre essas duas instituições que são indispensáveis para o desenvolvimento do educando.

E esse papel se torna mais imprescindível quando se trata da participação da família no contexto escolar da criança surda, onde a aceitação por sua condição de surdo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Um ponto importante que observamos no quadro geral da pesquisa, é que os discentes que possuem família engajada no processo educacional, apresenta bons resultados em seu desenvolvimento escolar e social, tais como: maior facilidade no processo de aprendizagem; melhoramento na interação social dentro e fora da sala de aula; autoestima; um maior senso crítico; compartilhamento de experiências do dia a dia; dentre outros. Isso ocorre pelo fato dessas famílias propiciar os estímulos necessários para o desenvolvimento integral da pessoa surda.

Portanto espera-se que essas abordagens e reflexões acerca dessa temática, seja um alicerce para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas no sentido de formar sujeitos capazes de melhor exercer sua cidadania, e que todos compreendam que é preciso escola e família caminhar na mesma direção, buscando os mesmos objetivos para que assim possam estar sempre contribuindo na vida dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. A Criança Deficiente e a Aceitação da Família. Rio de Janeiro: Nova Era, 1993.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de julho de 1990. 16º Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. Língua Brasileira de Sinais. Lei nº 10.436, de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em 10/ 09/17.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura: A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. São Paulo: SORRI-BRASIL, 2006.

CUNHA JUNIOR, Elias Paulino da. O Embate em Torno das Políticas Educacionais para Surdos: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, São Paulo: Paco Editorial, 2015

DUTRA, Cláudio E.G. Guia de referência da LDB / 96 com atualizações. 2 ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

FERNANDES, S. Educação Bilíngue para Surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED, 2004.

FLORENTINO, Carla Patrícia Araújo. Amor: além do silêncio, São Paulo; Martinari, 2013.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, Crianças Surdas, o Mundo dos Surdos e os Profissionais da Audiologia. Em C. SKLIAR (Org.) Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre Pedagogia e Linguística, V. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

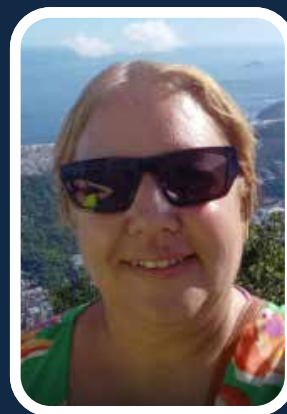
MESSA A, Alcione & FIAMENGHI Geraldo A. Jr. Pais, Filhos e Deficiências: Estudos sobre as Relações Familiares. Revista- -Psicologia, Ciência e Profissão, 2007.

PARO, V.H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade: Revista Brasileira de estudos pedagógicos, v. 73. Nº 174, 1992.



DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O INGRESSO E CONTINUIDADE NO MESTRADO E DOUTORADO

REGIANE CRISTINA BLOTTA DE AZEVEDO - Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2011); Professora de Educação Infantil e Fundamental I – no CEU EMEI Caminho do Mar, Professora de Educação Infantil – no CEU CEI Caminho do Mar.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a Educação a Distância (EaD) voltada para a formação acadêmica e os desafios enfrentados na especialização de Mestrado e Doutorado por essa via. Conforme o Decreto nº 5.622/2005, que revoga o Decreto nº 2.494/98 e regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a EaD é definida como uma modalidade educacional em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), criando oportunidades para estudantes que, por algum motivo, não podem frequentar cursos presenciais. No que tange à regulamentação da especialização em nível de Mestrado e Doutorado, presente no mesmo Decreto de 2005, levou-se 14 anos para que a Capes aceitasse a implementação de cursos nesta modalidade. Este artigo justifica-se pelo longo caminho percorrido pela EaD até que os cursos de Mestrado e Doutorado fossem incorporados ao sistema. Algumas questões abordadas incluem: Quais são as implicações das TICs na formação acadêmica dos estudantes? Quais são os desafios enfrentados pelas instituições de ensino que pretendem oferecer cursos de Mestrado e Doutorado via EaD no Brasil? Para responder a essas questões, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema. Os resultados indicam que o processo está apenas começando, visto que a regulamentação pela Capes em 2019 serviu apenas para abrir o cadastro às instituições de ensino interessadas em oferecer esses cursos, seguindo uma série de regulamentações.

Palavras-chave: Educação a Distância; Tecnologias de Informação e Comunicação; Mestrado; Doutorado.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como um novo modelo educacional, possibilitando a inclusão de milhares de estudantes que anteriormente não conseguiam ingressar ou concluir um curso de nível superior.

O Artigo nº 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estabelece que o governo incentivará o desenvolvimento e a disseminação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo o ensino superior.

Com a chegada das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o ensino a distância tem diminuído a distância entre o estudante e a universidade, facilitando o processo educativo por meio de diversas ferramentas.

Tecnologicamente falando, as tecnologias aproximaram o estudante do ensino superior por meio de computadores, notebooks, tablets, celulares, entre outros. Com essa nova tecnologia, as instituições de nível superior perceberam um novo campo a ser explorado: a EaD, que atraiu um número muito maior de estudantes.

Como problemática, tem-se dentre as dificuldades dos professores da Educação Básica realizarem *stricto sensu* envolvem a jornada de trabalho, os horários do curso, entre outras questões.

Diante desse cenário, justifica-se a presente discussão uma vez que surgem algumas questões: Quais as implicações das TICs na formação acadêmica dos estudantes? Quais os desafios enfrentados pelas instituições de ensino que pretendem ministrar cursos de Mestrado e Doutorado via EaD no Brasil? Para responder a essas questões, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema.

Como objetivo geral, tem-se uma discussão sobre os aspectos legais do ensino a distância; e dentre os objetivos específicos,

as dificuldades que os professores da Educação Básica enfrentam quanto a formação acadêmica.

ASPECTOS LEGAIS DO ENSINO A DISTÂNCIA

De acordo com Lemgruber (2007), a Educação a Distância (EaD) representa um novo formato de educação, cuja função dos docentes ainda está em processo de construção. O surgimento legal dessa modalidade de ensino ocorreu com o Artigo nº 80 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O caput desse artigo aborda, entre outras coisas, o credenciamento de instituições, a realização de exames e o registro dos diplomas.

A Portaria nº 4.059/2004 discute a EaD entrelaçada com o ensino presencial. Conhecida como “Portaria dos 20%”, ela permite que as instituições ofereçam disciplinas na modalidade semipresencial, caracterizada por atividades didáticas, módulos e unidades pautadas na autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos utilizando tecnologias de comunicação remota. Essa portaria limita a oferta a 20% da carga horária total do curso em questão.

O Decreto nº 5.622/05, que regulamenta o Artigo 80 mencionado anteriormente, define no artigo nº 1 a EaD como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Apesar de ser a distância, o parágrafo 1º discute que atividades presenciais são obrigatórias, como: I - Avaliações de estudantes; II - Estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - Defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - Atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

O artigo 30 aborda os níveis e modalidades de ensino que podem ser contemplados com a EaD: I – a Educação Básica, nos termos do art. 30 deste Decreto; II - Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos termos do artigo nº 37 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996; III - A Educação Especial respeitadas as especificidades legais pertinentes; IV - A educação profissional, como os cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior; e de ensino superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Quanto às especificidades do ensino a distância, o Artigo 12 trata dos requisitos necessários para a oferta desses cursos: projetos pedagógicos para os cursos e programas; corpo docente com a qualificação exigida, de preferência com formação em educação a distância; descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura, como o suporte a estudantes e docentes; polos de educação a distância; bibliotecas adequadas, com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de sistemas de informação, entre outros.

Apesar de o Decreto ser de 2005, precisou-se de 14 anos para que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) autorizasse programas de Mestrado e Doutorado a distância. De acordo com a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a autorização foi registrada por meio da Portaria nº 90, de abril de 2019.

MESTRADO E DOUTORADO À DISTÂNCIA

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), parte do Ministério da Educação (MEC), é a responsável por regulamentar, avaliar e promover a pós-graduação stricto sensu no Brasil. O Decreto nº 5.622/05, que regulamenta as modalidades de ensino a distância, incluindo cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado, sofreu alterações ao longo do tempo.

A Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018, aborda os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. Conforme o Artigo 1º dessa portaria, os programas devem seguir normas vigentes aplicáveis a todos os programas de pós-graduação stricto sensu, atendendo às especificidades estabelecidas. O Artigo 11 destaca que os programas devem obrigatoriamente incluir: I - Infraestrutura compatível com a oferta de EaD; II - Estrutura curricular do programa; III - Critérios de credenciamento e descredenciamento de docentes; IV - Estratégias para evitar fraudes nas avaliações; e V - Critérios para manutenção da qualidade do programa.

Em abril de 2019, a Portaria nº 90 introduziu novas modificações para a pós-graduação EaD. As instituições de ensino superior devem ter uma nota mínima de 4 no Índice Geral de Cursos (IGC) do MEC para oferecer esses cursos. Além disso, pesquisas laboratoriais e seminários devem ser realizados presencialmente. Universidades públicas estão isentas dessa nota de corte, permitindo que os estudantes realizem atividades em polos a distância ou outros locais.

De acordo com Celso Niskier, diretor-presidente da ABMES, essa oferta visa atender estudantes que, por diversos motivos, estão fora da pós-graduação. Um exemplo são os professores da rede pública, que muitas vezes não podem se deslocar de suas cidades devido às suas responsabilidades profissionais. Muitos trabalham em várias escolas e não têm tempo para cursar um mestrado presencial. A modalidade a distância permite que esses profissionais busquem qualificação sem comprometer suas obrigações diárias.

O Artigo 5º da portaria aborda a titulação alcançada. Os títulos de mestre e doutor obtidos a distância, após avaliação positiva pela CAPES, reconhecimento pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, e homologação pelo Ministro da Educação, têm validade nacional.

O Artigo 7º estabelece que parte do programa stricto sensu a distância deve ser realizada presencialmente, incluindo: I - Estágios obrigatórios, seminários integrativos, práticas profissionais e avaliações presenciais, conforme o projeto pedagógico; II - Pesquisas de campo, quando aplicável; e III - Atividades relacionadas a laboratórios (SEGENREICH, 2009).

Para alcançar, por exemplo, a classe de professores, o governo instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecendo oportunidades até para aqueles que até então eram excluídos do ensino superior, proporcionando uma forma de “justiça social”. Segundo Souza et al., a EaD conseguiu chegar no lugar que o ensino presencial não chegou, atendendo a uma parte da população que não seria contemplada pela educação superior presencial (SOUZA et al., 2014).

A formação EaD contribuiu significativamente para a diminuição da desigualdade social, ao proporcionar ensino sem os gastos extras, como deslocamento até o campus. Destaca-se que o ensino a distância “contribui significativamente para resgatar



valores e propiciar o exercício da plena cidadania" (NISKIER, 2000, p.17). Dessa forma, a EaD também auxilia na inserção do indivíduo no mercado de trabalho, proporcionando melhor qualificação profissional.

De acordo com Vieira et al. (2013), embora ainda exista preconceito em relação ao tipo de diploma, estudantes que se dedicam à formação a distância muitas vezes estão melhor preparados para o mercado de trabalho do que aqueles que frequentaram cursos presenciais.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Um dos desafios enfrentados pelo Ensino à Distância (EaD) é a distorção de intenções por parte de algumas instituições de ensino, que priorizam a redução de custos e a lucratividade. As Portarias deixam claro que a EaD deve incorporar métodos e práticas de ensino e aprendizagem por meio do uso integrado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), incluindo plataformas, encontros presenciais e atividades de tutoria (GESSER, 2012).

A Portaria nº 4.059/2004 já exigia que a tutoria das disciplinas na modalidade semipresencial fosse realizada por docentes qualificados, com carga horária específica para atividades presenciais e a distância. Segundo Santos et al. (2013), a EaD oferece várias vantagens, como a eliminação de barreiras geográficas, flexibilidade de horários, ensino centrado no estudante e economia, já que os cursos de nível superior a distância pode custar menos da metade do preço dos cursos presenciais.

No entanto, a EaD também enfrenta desafios significativos, como dificuldades na implementação e aceitação dessa modalidade de ensino, baixo reconhecimento dos cursos à distância e falta de qualificação dos docentes que ministram aulas online. Além disso, a aprendizagem depende muito da dedicação do estudante, que precisa gerenciar seu tempo e aprender de forma autônoma.

Outro desafio é a distância entre teoria e prática na operacionalização da EaD. Segundo Kenski (2010), a realidade das instituições muitas vezes não reflete a teoria, com projetos impostos que carecem de flexibilidade, resultando em currículos inadequados e recursos didáticos padronizados, como livros, textos, apostilas e documentos.

A resistência por parte de muitos docentes em aceitar ou se adaptar às novas tecnologias de informação e comunicação é outro problema significativo. Picanço (2001) ressalta a necessidade de acelerar o processo de qualificação dos professores, limitando-o ao treinamento para cumprir rapidamente as metas de escolarização básica, em que a EaD é a principal ferramenta.

Conforme Souza et al. (2014) relatam: "a EaD conseguiu chegar em que o ensino presencial não chegou, atingindo uma parte da população que não seria contemplada pela educação superior presencial." Dessa forma, essa modalidade de ensino tem contribuído para a diminuição das desigualdades sociais, proporcionando acesso à educação para estudantes que, antes, precisavam se deslocar para as instituições, mas agora podem se formar a distância.

Seguindo essa corrente de pensamento, Silva Júnior discute que: "O professor da atualidade precisa desenvolver competências que o ajudem a tornar a tecnologia uma ferramenta útil e significativa em termos pedagógicos, ao seu alcance" (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 3).

Em 2017, o Decreto nº 9.057 atualizou a legislação sobre a educação a distância, ampliando a oferta e o acesso a cursos de nível superior para estudantes anteriormente excluídos. Em 2018, a Portaria nº 275 dispôs sobre programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade à distância, abrindo novas oportunidades para aqueles que não podiam frequentar cursos presenciais de mestrado e doutorado.

Weiblen (2019) aponta que em 2020, aproximadamente 17 cursos de mestrado na modalidade à distância serão oferecidos, com ênfase nas áreas de humanas, multidisciplinares, ciências da vida e exatas. No entanto, apenas os cursos de mestrado foram aprovados, e a criação de doutorados via EaD será considerada após a avaliação dos cursos de mestrado.

A inclusão de professores da rede pública de ensino é uma das grandes vantagens dessa modalidade, pois muitos professores não têm tempo para frequentar cursos presenciais devido às suas demandas profissionais. Além disso, a EaD reduz a necessidade de deslocamento, permitindo que estudantes de diferentes regiões possam acessar cursos de pós-graduação sem precisar mudar-se.

A formação acadêmica dos professores da educação básica é um elemento crucial para a qualidade do ensino. No Brasil, essa formação geralmente começa com a graduação em Pedagogia ou em cursos de Licenciatura nas diversas áreas do conhecimento, como Matemática, História, Letras, Ciências, entre outras. A exigência mínima para atuar na educação básica é o diploma de ensino superior, mas muitos professores buscam continuamente o aperfeiçoamento profissional por meio da especialização, mestrado e doutorado.

A graduação em Pedagogia é voltada para a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Já as Licenciaturas são direcionadas à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Esses cursos de graduação oferecem uma base teórica e prática, incluindo disciplinas pedagógicas, conteúdos específicos das áreas de conhecimento e estágios supervisionados.

Após a graduação, muitos professores buscam cursos de especialização lato sensu, que proporcionam uma formação complementar e específica em áreas como Gestão Escolar, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, entre outras. Essas especializações são fundamentais para atender às demandas cada vez mais complexas da sala de aula e da administração escolar.

A busca pela especialização por meio de cursos de mestrado e doutorado, stricto sensu, representa um desafio significativo para os professores da educação básica. Esses cursos exigem uma dedicação intensa à pesquisa, o desenvolvimento de habilidades avançadas de escrita acadêmica, e uma imersão profunda em estudos teóricos e metodológicos. Abaixo, destacam-se alguns dos principais desafios enfrentados:

Um dos maiores desafios para os professores que desejam cursar um mestrado ou doutorado é a conciliação entre o trabalho e os estudos. A carga horária extensa nas escolas, somada às responsabilidades com planejamento de aulas, correção de atividades e atendimento aos alunos e pais, deixa pouco tempo livre para se dedicar às exigências de um curso de pós-graduação.

Embora exista um número crescente de programas de mestrado e doutorado voltados para a formação de professores, a oferta ainda é insuficiente frente à demanda. Além disso, muitos desses programas estão localizados em grandes centros urbanos, o que dificulta o acesso para professores que atuam em regiões mais afastadas.

A falta de apoio institucional e financeiro é outro obstáculo. Muitos professores não dispõem de licença remunerada para se



dedicar aos estudos, e os programas de bolsas de pesquisa são limitados. O custo das mensalidades, livros, materiais e participação em eventos acadêmicos pode ser proibitivo, especialmente para professores com salários frequentemente baixos. A exigência de produzir pesquisas originais e de qualidade, que contribuam para o avanço do conhecimento na área educacional, é um desafio considerável. Além disso, a divulgação dessas pesquisas em periódicos de alto impacto e a participação em conferências requerem habilidades específicas e recursos que nem sempre estão disponíveis para os professores da educação básica.

A formação acadêmica dos professores da educação básica é um processo contínuo e multifacetado, que vai desde a graduação até a pós-graduação *stricto sensu*. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados na busca por mestrado e doutorado, essa especialização é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Políticas públicas que incentivem e facilitem o acesso dos professores a esses níveis de formação são essenciais para o fortalecimento da educação básica no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação está garantido na Constituição de 1988, que trouxe novas diretrizes para o ensino superior em faculdades e universidades. Com o tempo e as diversas alterações na legislação e regulamentações dos diferentes governos, a Educação a Distância (EaD) passou a incorporar as TIDC na oferta de cursos de nível superior, exigindo dos estudantes uma nova postura em relação ao ensino e à aprendizagem.

As TICs surgiram para reduzir as distâncias, aproximando os estudantes da aprendizagem e do diploma de ensino superior. A quebra de barreiras proporcionada pela nova modalidade de ensino exige dos estudantes autonomia, autoaprendizagem e desenvolvimento pessoal. Por isso, as instituições que oferecem cursos via EaD devem se preocupar em formar cidadãos completos, preparados não apenas para o mercado de trabalho, mas também com a mesma qualidade de formação oferecida aos estudantes dos cursos presenciais.

A EaD e as TDIC surgiram como formas de inclusão, possibilitando que classes menos favorecidas economicamente, que antes não tinham condições de frequentar um curso de nível superior, possam agora fazê-lo. Para as instituições de ensino superior, o ano de 2020 promete um novo cenário acadêmico.

Uma futura aceitação, pela Capes, de cursos de mestrado e doutorado via EaD representa um avanço significativo no campo educacional para os professores da educação básica. Para as instituições, isso significa uma oportunidade de ampliar não apenas o ensino, mas também a pesquisa no país. Para os estudantes, trata-se de uma chance de acessar a universidade, algo que, por inúmeros motivos, não era possível anteriormente.

REFERÊNCIAS

GESSER, V. Novas tecnologias e educação superior: Avanços, desdobramentos, Implicações e Limites para a qualidade da aprendizagem. IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa, n. 16, p. 23-31, 2012.

KENSK, V.M. O desafio da Educação a Distância no Brasil. 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

LEMGRUBER, M.S. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/-conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

NISKIER, A. Educação à distância: a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000. NEVES,

PICANÇO, A.A. Educação a Distância: solução ou novos desafios? in GT 16 Educação e comunicação na 24ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/tp1.htm#gt16>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SANTOS, C.K.S.; JUNIOR, V.B.; LEAL, E.A.; ALBERTIN, A.L. Desafios do Ensino a Distância. 2013. Disponível em: <https://pesquisaeasp.fgv.br/publicacoes/gvp/desafios-do-ensino-distancia>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SEGENREICH, S.C.D. A inserção da EAD nos cursos regulares de ensino superior: oito anos de invasão ainda silenciosa dos “vinte por cento”. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação / 3º Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória: ANPAE, agosto de 2009. In: Cadernos ANPAE n.8, 2009.

SILVA JÚNIOR, J. H. O Uso da Tecnologia no Ensino de Língua Estrangeira. Revista Helb, ano 6, nº 6, 1/2012.

SOUZA, G. S.; LEAL, T. A. C. S. Educação à distância no Brasil: mudança social e tecnológica. 2010. Disponível em: . Acesso em: 13 jun. 2024.

SOUZA, W. G.; GOMES, C. A. S.; MOREIRA, S. P. T. Educação a Distância como possibilidade de democratização do ensino superior: uma discussão à luz do pensamento de Democracia e Educação de John Dewey. 2014. Disponível em: . Acesso em: 14 jun. 2024.

VIEIRA, R.S. O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção



do professor/tutor. Disponível em: http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_05.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

VIEIRA, C.F.; ESTEVES, E.A.S.; ALVES, S.M.A. EaD e a inserção no mercado de trabalho. UEADSL, 2013.1

WEIBLEN, B. Em 2020, Brasil poderá ter até 17 cursos de mestrado EAD. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao-grupoa.com.br/cursos-de-mestrado-ead/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso em: 07 jun. 2024.

_____. Capes autoriza programas de Mestrado e Doutorado à distância. Disponível em: <http://abmes.org.br/noticias/detalhe/3427/capes-autoriza-programas-de-mestrado-e-doutorado-a-distancia>. Acesso em: 20 jun. 2024.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/de-c_5622.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

_____. Portaria nº 275, de 18 de Dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade à distância. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/56126031/do1-2018-12-20-portaria-n-275-de-18-de-dezembro-de-2018-56125835%C2%A0. Acesso em: 20 jun. 2024.

_____. Portaria nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/a-cs_portaria4059.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.



O FAZ DE CONTA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL



ROSELI DA ROCHA SILVA - Curso de Pedagogia (Universidade de Santo Amaro/2003) Pós graduação Lato Sensu em Educação Especial(Faculdade Dominius/2025), Extensão e Ensino Lúdico (Faculdade Dominius/2025), Extensão Universitária em Educação Tecnológica ((Faculdade Dominius/2025), Extensão universitária em Comunicação e informação educacional(Faculdade Dominius/2025), Extensão universitária em Literatura popular (Faculdade Dominius/2025), Extensão universitária em Educação tecnológica (Faculdade Dominius/2025), Extensão universitária em comunicação e informação educacional (Faculdade Ucesp/2024, Extensão universitária em comunicação e informação educacional (Faculdade Ucesp/2024), Pós graduação Neuropsicopedagogia institucional e clínica(Faculdade Faveni /2024),Curso de pós graduação, lato sensu, em nível de especialização na área da Ciências humanas, Contação de histórias (Faculdade Campos Sales/2022).

RESUMO

O artigo apresenta o faz de conta como estratégia para apoiar o desenvolvimento emocional na infância. Parte-se da ideia de que a brincadeira simbólica cria um

cenário seguro, onde a criança ensaia papéis, nomeia sentimentos e exercita a convivência. A pesquisa, de caráter bibliográfico, reúne estudos recentes das áreas de Educação e Psicologia do Desenvolvimento para avaliar efeitos sobre autocontrole, empatia e resolução de conflitos. Os resultados mostram que, quando a escola organiza o espaço com cantos de narrativa, oferece materiais abertos e adota uma mediação sensível, a criança sustenta enredos mais longos, aprende a esperar a vez, negocia acordos e amplia o vocabulário emocional. Em casa, pequenos arranjos com objetos do cotidiano reforçam essas conquistas e aproximam família e escola. O trabalho propõe recomendações práticas para planejamento, observação e devolutivas com o grupo, indicando caminhos simples para integrar o faz de conta ao currículo e à rotina doméstica.

Palavras-chave: Faz de Conta; Desenvolvimento Emocional; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O faz de conta, presente nas brincadeiras desde a primeira infância, funciona como um palco seguro onde a criança veste papéis, testa sentimentos e treina jeitos de lidar com o mundo. Ao brincar de casinha, médico ou herói, ela experimenta medos, alegrias, perdas e vitórias como quem ensaia uma peça antes da estreia. Nesse movimento, exercita linguagem, imaginação, autocontrole e empatia. A escola e a família, quando favorecem esse espaço simbólico, ampliam as chances de a criança elaborar emoções e construir modos mais saudáveis de conviver.

Em muitos contextos escolares, a rotina apertada e o foco em habilidades acadêmicas reduzem o tempo para o brincar simbólico. Isso empobrece experiências que apoiam a regulação emocional e as habilidades sociais. Investigar o faz de conta como estratégia de desenvolvimento emocional ajuda professores e cuidadores a planejar ambientes, materiais e mediações simples que fortalecem a saúde mental infantil e o vínculo entre pares. O tema também interessa à formação docente, pois integra cuidado, currículo e cultura lúdica.

Como o faz de conta pode entrar no dia a dia da escola de forma planejada e constante, ajudando as crianças a nomear sentimentos, lidar com frustrações e conviver melhor. É isso que se busca entender. A pergunta central olha para a educação infantil e os anos iniciais e quer saber quais práticas do professor dão

força a esse brincar que vira treino de emoção e de relação. Fala-se de momentos de dramatização, cantos temáticos, uso de fantasias simples, histórias encenadas e tempo para a criança experimentar papéis sociais com calma e continuidade.

Os objetivos ficam claros. Primeiro, explicar o que é o faz de conta e qual a função dele no desenvolvimento infantil. Depois, reunir as evidências que ligam o brincar simbólico a habilidades socioemocionais como autocontrole, empatia e resolução de conflitos. Em seguida, identificar o que a escola pode organizar para que isso floresça, como um espaço bem montado, materiais variados e a mediação atenta do adulto. Por fim, propor recomendações de prática para professores e famílias, com base no que a literatura aponta como mais promissor.



A pesquisa é bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo. Haverá busca em livros, dissertações, teses e artigos dos últimos dez anos, com prioridade para publicações em português, inglês e espanhol. As consultas acontecerão em bases como SciELO, ERIC, Google Scholar e periódicos das áreas de Educação e Psicologia do Desenvolvimento, com leitura cuidadosa, fichamento e síntese dos achados.

Serão usados descritores como faz de conta, brincar simbólico, desenvolvimento emocional, habilidades socioemocionais, educação infantil.

A seleção seguirá critérios de inclusão que considerem estudos teóricos e empíricos com enfoque no papel do faz de conta para a regulação emocional e a socialização, e critérios de exclusão para trabalhos sem foco na dimensão emocional ou sem acesso ao texto completo. A análise adotará leitura exploratória, seletiva e analítica, com síntese temática dos achados para responder ao problema proposto e orientar as recomendações pedagógicas.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: O QUE É E POR QUE IMPORTA

Desenvolvimento emocional é o caminho pelo qual a criança aprende a reconhecer o que sente, dar nome às sensações, dosar a intensidade delas e usá-las para viver bem em grupo. Esse percurso começa no colo, quando sinais de cuidado organizam o sentir, e ganha corpo na primeira infância, quando linguagem e convivência ajudam a perceber que emoção tem causa, tem efeito

no corpo e pode ser regulada. Pesquisas recentes descrevem esse desenvolvimento como um encontro entre autoconhecimento, regulação, empatia e habilidades sociais, quartetos que andam juntos com as funções executivas memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade envolvidas no controle das emoções no dia a dia escolar (NAEYC, 2024; Pruessner et al., 2020).

Na prática, consciência emocional aparece quando a criança distingue, por exemplo, frustração de tristeza e consegue dizer o que a deixou assim. Regulação se aprende com rotinas, apoio do adulto e oportunidades de tentar de novo: respirar, esperar a vez, pedir ajuda, reorganizar o pensamento. A empatia surge quando ela olha para o outro e imagina o que o colega pode estar sentindo. E as habilidades sociais se consolidam quando conversa, combina regras e resolve conflitos de modo respeitoso. Evidências apontam que esses componentes se desenvolvem rapidamente nos anos pré-escolares e seguem amadurecendo ao longo da infância, com variações individuais que pedem observação próxima e apoio consistente de professores e famílias (Montroy et al., 2016; Denham et al., 2020).

Importa para aprender porque emoção e atenção caminham de mãos dadas. Turmas em que as crianças sabem esperar, pedir a palavra e negociar tendem a aproveitar melhor o tempo pedagógico, o que se traduz em linguagem mais forte e curiosidade mais viva. Sínteses de pesquisa e diretrizes profissionais mostram que promover competências socioemocionais melhora participação, clima de sala e rendimento acadêmico, especialmente quando a escola organiza experiências intencionais e alinhadas ao currículo (Jones et al., 2017; CASEL, 2023; NAEYC, 2024).

Também importa para a saúde, porque emoções bem cuidadas reduzem tensões que virariam dores no corpo, noites mal dormidas e explosões frequentes. Programas que apoiam correção o adulto como porto seguro que ensina a criança a se acalmar e pensar mostram ganhos consistentes em autorregulação, especialmente na educação infantil, etapa em que intervenções têm efeitos mais estáveis (Rosanbalm; Murray, 2017; OPRE, 2020).

Família e escola têm papéis complementares. Em casa, conversas curtas, leitura compartilhada e brincadeiras simbólicas ajudam a nomear emoções e encontrar soluções do tamanho da criança. Na escola, clima de acolhimento,

cantos de faz de conta e mediação atenta criam um laboratório seguro para testar sentimentos e treinar acordos. A literatura sobre aprendizagem lúdica recomenda integrar objetivos formativos ao brincar ativo, por meio de ambientes que convidam à exploração e de perguntas abertas que mantêm a criança no comando abordagem associada a engajamento, colaboração e outras competências valorizadas hoje e sempre (Hirsh-Pasek; Hadani, 2020; Brookings, 2021).

O FAZ DE CONTA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA

O faz de conta é uma forma de brincar em que a criança representa papéis, cria cenários e usa objetos de modo simbólico. Nessa “pequena cena”, sentimentos ganham forma e ficam mais fáceis de compreender. Pesquisas recentes descrevem o faz de conta como um terreno fértil para pensamento simbólico, teoria da mente e raciocínio sobre possibilidades. Esses processos dão base para a leitura das próprias emoções e das emoções alheias, algo que sustenta a convivência na escola e na família (Weisberg, 2015).

Os estudos definem o faz de conta como atividade não literal, guiada pela imaginação e pelas regras do “como se”, que se apoia em linguagem, memória e atenção compartilhada. Revisões de literatura mostram ligações consistentes entre essa forma de brincar e competências sociais e cognitivas que, na prática, ajudam a criança a nomear emoções, antecipar reações e ajustar o comportamento em grupo (Weisberg, 2015; Whitebread, 2017).

Outra frente de pesquisa destaca o “brincar guiado”, no qual o adulto prepara o ambiente, oferece pistas e mantém o foco pedagógico sem tomar o controle. Esse arranjo preserva a autonomia infantil e favorece a motivação, resultando em maior engajamento emocional e aprendizagem mais estável (Weisberg et al., 2016).

O faz de conta funciona como um laboratório afetivo. Ao encenar personagens e situações desafiadoras, a criança pratica distanciamento psicológico e regula a expressão emocional com mais calma. Estudos experimentais com tarefas de “presente decepcionante” apontam que a tomada de papéis durante o faz de conta favorece estratégias de regulação, mesmo em

idades pequenas, ainda que os resultados variem por contexto e desenho do estudo (Delvecchio et al., 2016).

Há evidências de que cenários de fantasia e pretense mais elaborados se relacionam ao fortalecimento de funções executivas. Isso inclui controle inibitório e flexibilidade cognitiva, habilidades que apoiam a modulação de impulsos e emoções em sala de aula e no convívio com pares. Ensaios e coortes recentes indicam que a fantasia pode promover ganhos de funções executivas e moderar efeitos de risco sobre tais habilidades entre a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental (Thibodeau



et al., 2016; Thibodeau-Nielsen et al., 2020a; Thibodeau-Nielsen et al., 2020b).

Revisões com foco educacional relatam que o faz de conta também sustenta a autorregulação e a cooperação, especialmente quando o brincar é intencionalmente previsto na rotina escolar, com tempo, espaço e materiais abertos que convidam à narrativa e à negociação entre colegas (Whitebread, 2017; NAEYC, 2022).

Consciência emocional. Ao nomear papéis e estados internos dos personagens, a criança treina vocabulário emocional e amplia repertórios de resposta. Sínteses mostram ganhos em compreensão de estados mentais e empatia, pilares da convivência saudável (Weisberg, 2015).

Regulação e autocontrole. A necessidade de manter a coerência da cena e respeitar regras implícitas ajuda a conter impulsos e a esperar a vez. A literatura associa esse treino cotidiano a melhorias em controle inibitório e flexibilidade, fatores que se conectam à gestão de frustrações (Thibodeau et al., 2016; Thibodeau-Nielsen et al., 2020a).

Resolução de conflitos. O enredo cria oportunidades de negociação. Crianças combinam papéis, distribuem recursos e ajustam a história para caber todo mundo. Isso favorece habilidades de mediação e de leitura de intenções em situações reais (Whitebread, 2017).

Os efeitos tendem a ser maiores quando a escola oferece: a) ambientes preparados, com cantos temáticos e materiais não estruturados que convidam à invenção; b) mediação sensível, em que o adulto observa, faz perguntas abertas e estende a narrativa sem dirigir a brincadeira; c) tempo protegido na rotina para que a cena amadureça. Pesquisas sobre brincar guiado indicam que esse equilíbrio entre metas pedagógicas e autonomia da criança sustenta o

engajamento emocional e a aprendizagem (Weisberg et al., 2016; Miller e Weisberg, 2015).

Também ajudam instrumentos de avaliação e observação do faz de conta. Avanços metodológicos recentes propõem progressões de desenvolvimento e dimensões claras do pretense, permitindo que educadores acompanhem qualidades da brincadeira e planejem intervenções com mais precisão (Thompson e colegas, 2019).

Os efeitos variam conforme contexto, desenho dos estudos e qualidade da mediação, mas a direção dos achados favorece a inclusão planejada do faz de conta na rotina pedagógica, com ambientes ricos, tempo suficiente e adultos que escutam a cena e a expandem com perguntas simples. Assim, a escola preserva uma tradição do brincar e, ao mesmo tempo, projeta práticas afinadas com evidências recentes.

EVIDÊNCIAS QUE RELACIONAM O BRINCAR SIMBÓLICO A HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

O faz de conta aparece na literatura recente como um terreno de treino emocional onde a criança organiza sentimentos, coordena ações com os pares e aprende a olhar o outro. Estudos de diferentes desenhos metodológicos apontam ganhos em autorregulação, empatia e resolução de conflitos quando o brincar simbólico é frequente e de boa qualidade, especialmente em contextos pedagógicos com mediação sensível do adulto (Weisberg et al., 2016; NAEYC, 2022).

Pesquisas experimentais indicam que o faz de conta estimula funções executivas como controle inibitório e flexibilidade cognitiva, que sustentam o manejo de impulsos e a regulação de emoções na sala de aula. Intervenções de cinco semanas com cenários de fantasia mostraram melhora significativa dessas funções quando as crianças se engajaram em pretense mais elaborado, com efeitos mantidos em acompanhamentos posteriores (Thibodeau et al., 2016; Thibodeau-Nielsen et al., 2020). Estudos de campo recentes reforçam o vínculo entre níveis mais maduros de brincadeira e autorregulação observada por professores na educação infantil (Bredikyte, 2023). (Thibodeau et al., 2016; Thibodeau-Nielsen et al., 2020; Bredikyte, 2023).

O faz de conta social convida a “entrar no lugar” de personagens com pensamentos e emoções próprias. Essa simulação favorece avanços em Teoria da Mente e vocabulário emocional, que andam juntos com a empatia cognitiva na idade pré-escolar. Revisões e estudos teóricos sustentam que brincar papéis cria prática encarnada de perspectiva, apoiando a leitura de intenções e sentimentos dos colegas (Dore, 2015; Hofmann et al., 2016). Em contextos escolares, materiais abertos e histórias compartilhadas ampliam oportunidades de nomear emoções e negociar sentidos em grupo, com ganhos socioemocionais reportados por docentes (NAEYC, 2022). (Dore, 2015; Hofmann et al., 2016; NAEYC, 2022).

Quando a cena envolve distribuição de papéis, regras do enredo e recursos limitados, a criança precisa negociar, ajustar planos e reparar mal-entendidos. Estudos de intervenção em contexto escolar vêm registrando redução de comportamentos disruptivos e melhora em indicadores de sociabilidade após programas estruturados de faz de conta, com destaque para ganhos em coordenação entre pares e manejo de frustrações (Jaggy, 2023; Richard et al., 2023). Esses achados sugerem que a prática regular de narrativas compartilhadas serve como laboratório para estratégias de mediação no cotidiano da turma. (Jaggy, 2023; Richard et al., 2023).

A literatura tem mostrado bons efeitos quando o professor organiza o ambiente, oferece convites e perguntas abertas e mantém a autonomia infantil. O brincar guiado integra objetivos curriculares com exploração ativa e tende a sustentar engajamento emocional e participação cooperativa, servindo como via para exercitar autorregulação e empatia durante as interações de faz de conta (Weisberg et al., 2016; NAEYC, 2024). Em turmas que explicitam objetivos de convivência e reservam tempo estável para a cena, os resultados se mostram mais consistentes. (Weisberg et al., 2016; NAEYC, 2024).

Os efeitos positivos aparecem com mais clareza quando a qualidade do faz de conta é alta, o que depende de espaço, materiais, tempo e mediação docente. Há variações por contexto socioeconômico e desenho de intervenção, e parte dos estudos usa medidas distintas de resultado, o que pede cautela ao comparar achados. Mesmo assim, a convergência entre ensaios, coortes e diretrizes profissionais respalda o uso intencional do faz de conta como estratégia para cultivar autorregulação, empatia e colaboração entre pares no

cotidiano escolar (Thibodeau-Nielsen et al., 2020; NAEYC, 2022).

CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS QUE POTENCIALIZAM O FAZ DE CONTA NA ESCOLA

Na escola, quando o cenário é bem preparado, os materiais conversam com a imaginação e a mediação do adulto é leve, o



faz de conta ganha força como estratégia de desenvolvimento emocional. A literatura recente descreve esse arranjo como brincar guiado, em que a criança segue no comando da brincadeira enquanto o professor organiza o ambiente e lança perguntas que conectam a exploração a objetivos formativos. Esse equilíbrio aumenta o engajamento, sustenta a autorregulação e favorece a colaboração entre pares, com resultados consistentes em diferentes contextos educativos (Weisberg et al., 2016; Hirsh-Pasek; Hadani, 2020).

A organização do espaço funciona como um palco que convida a narrativa: cantos de casa, consultório, mercado e áreas abertas para montar cenários precisam permitir circulação, visibilidade e autonomia. Zonas estáveis, móveis fáceis de mover e percursos que ligam “casa, mercado e consultório” ajudam a história a fluir. Revisões apontam que ambientes assim elevam a qualidade do pretense e dão apoio a funções executivas, o que se traduz em melhor controle inibitório e manejo emocional em sala (Zosh et al., 2017; NAEYC, 2024). Quando a rotina reserva blocos contínuos de tempo, os enredos amadurecem e os indicadores socioemocionais tendem a aparecer com mais clareza aos olhos do professor (NAEYC, 2022).

A escolha dos materiais pede objetos abertos e polivalentes: tecidos, caixas, blocos, utensílios simples, embalagens limpas, bloquinhos e crachás. Esse repertório amplia o vocabulário emocional, sustenta planejamento e favorece a negociação entre colegas, pois cada item pode representar muitas coisas a depender da história. Sínteses mostram que materiais pouco estruturados mantêm a criança ativa na tomada de decisões e apoiam foco conjunto durante a cena, o que ajuda a regular emoções e a sustentar a cooperação (Zosh et al., 2017; Weisberg et al., 2016; NAEYC, 2022).

A mediação do adulto entra como presença que sustenta, não dirige. Observar, entrar e sair da cena no momento certo e usar perguntas abertas do

tipo “o que acontece se o paciente não melhora?” ou “quem pode ajudar com as compras?” esticam o pensamento sem roubar o protagonismo. Práticas como nomear emoções dos personagens, modelar acordos e ampliar a narrativa com pequenos desafios favorecem a autorregulação e o cuidado com o outro. Estudos reforçam que esse modo de condução preserva a autonomia infantil e ancora metas de convivência e linguagem (Weisberg et al., 2016; Pyle; Danniels, 2017). Quando a escola explicita objetivos socioemocionais, registra evidências curtas durante a cena e retroalimenta o planejamento semanal, os ganhos se tornam mais observáveis e transferíveis para outras situações da rotina (Hirsh-Pasek; Hadani, 2020; Blinkoff et al., 2023; NAEYC, 2024).

Por fim, a formação docente fortalece a cultura lúdica: quando a equipe estuda aprendizagem ativa, ajusta a linguagem e compartilha instrumentos simples de observação, diminui o receio de “perder tempo” e cresce a qualidade das interações. O conjunto desses achados aponta para um tripé sólido ambiente preparado, materiais abertos e mediação sensível capaz de sustentar o faz de conta como caminho para autorregulação, empatia e colaboração no cotidiano escolar, em diálogo com evidências educacionais atuais (Zosh et al., 2017; Weisberg et al., 2016; NAEYC, 2022).

RECOMENDAÇÕES DE PRÁTICA PARA PROFESSORES E FAMÍLIAS

Na prática cotidiana, quando o espaço é arrumado como um pequeno palco, os objetos convidam à invenção e o adulto sustenta a cena sem dirigir, o faz de conta floresce como oficina de emoções. A organização da sala com cantos estáveis e áreas flexíveis favorece a circulação das crianças, dá pistas visuais para a história e apoia funções executivas que se ligam ao autocontrole e ao foco conjunto; quando a rotina reserva blocos contínuos de tempo, os enredos amadurecem e aparecem com nitidez cooperação, empatia e solução compartilhada de problemas (Zosh et al., 2017; NAEYC, 2022; NAEYC, 2024). Materiais abertos, tecidos, caixas, blocos, utensílios simples, crachás e listas funcionam como figurinos e objetos de cena que podem virar muitas coisas, pedem negociação entre pares e mantêm a criança no comando das decisões, o que fortalece linguagem, planejamento e regulação emocional (Weisberg et al., 2016; Zosh et al., 2017). A representatividade desses materiais importa, pois

amplia papéis possíveis e incentiva a leitura do outro no convívio diário.

A mediação docente opera como presença que sustenta: observa, entra e sai da cena no tempo certo, usa perguntas abertas que esticam o pensamento e conectam a brincadeira a metas de convivência e linguagem, nomeia emoções e intenções dos personagens, modela acordos e ajuda a reparar quando algo sai do trilho, sempre devolvendo o protagonismo às crianças (Weisberg et al., 2016; Pyle; Danniels, 2017).

Quando a escola explicita metas socioemocionais simples por semana, registra evidências leves com fotos e anotações e fecha a atividade com uma conversa rápida do tipo “o que deu certo e como combinamos melhor”, os ganhos se tornam mais visíveis e transferíveis para outras situações da rotina (Hirsh-Pasek; Hadani, 2020; Blinkoff et al., 2023; NAEYC, 2024). Em casa, um cantinho de faz de conta com uma caixa de “transformações” e uma janela diária para continuar a história aproxima família e escola, mantém o fio das conquistas e mostra que brincar simbólico também é cuidado cotidiano (NAEYC, 2022).

Para garantir participação ampla, apoios visuais com cartões de papéis e emoções, duplas entre pares mais experientes e pequenos recursos de autorregulação sensorial ajudam crianças que precisam de pistas claras para entrar na cena, preservando a lógica do brincar guiado e a autonomia infantil (Weisberg et al., 2016; NAEYC, 2024). A formação continuada da equipe, organizada em encontros curtos para estudar um achado, testar uma prática, colecionar evidências e ajustar o planejamento, somada a visitas entre pares com foco na qualidade das perguntas abertas e à curadoria viva de materiais, eleva a qualidade das interações e da aprendizagem socioemocional (Hirsh-Pasek; Hadani, 2020; NAEYC, 2024).

Com atenção a segurança, higiene e linguagem respeitosa, e com equilíbrio no uso de tecnologia como ferramenta de registro e não como substituta da interação, professores e famílias montam um cenário onde o faz de conta se torna via segura e potente para cultivar autorregulação, empatia e convivência cooperativa, honrando tradições do brincar e projetando uma escola preparada para o futuro (Weisberg et al., 2016; Zosh et al., 2017; NAEYC, 2022; NAEYC, 2024; Blinkoff et al., 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O faz de conta, quando tratado com intencionalidade pedagógica, funciona como um laboratório seguro para a criança ensaiar emoções, exercitar autocontrole, olhar o outro com cuidado e negociar saídas para pequenos conflitos. A síntese dos capítulos mostrou que a combinação de espaço bem preparado, materiais abertos e mediação sensível do adulto sustenta enredos mais longos e ricos, nos quais a linguagem floresce, a empatia ganha corpo e a convivência se torna treino diário. Em casa e na escola, esse arranjo simples mantém viva uma tradição do brincar que atravessa gerações, ao mesmo tempo em que dialoga com demandas atuais de saúde emocional e aprendizagem ativa.

Os achados também sugerem que o efeito do faz de conta depende da qualidade das condições oferecidas. Onde há tempo contínuo para a cena amadurecer, objetos que viram muitas coisas e um adulto que observa, pergunta e se retira no momento certo, aparecem indícios mais claros de autorregulação, colaboração e leitura de emoções. Persistem limites: estudos variam em medidas e contextos, e nem sempre há acompanhamento longo. Ainda assim, a direção geral das evidências respalda investir em formação docente, em rotinas que reservem o brincar simbólico como parte do currículo e em parcerias com as famílias para estender a experiência ao cotidiano da casa.

Como desdobramento, recomenda-se que escolas explicitem metas socioemocionais semanais, registrem evidências curtas e façam devolutivas com o grupo, de modo a transformar cada brincadeira em fonte de aprendizagem situada. Para pesquisas futuras, valem estudos com desenhos mais comparáveis, observações em diferentes realidades brasileiras e investigações sobre inclusão de crianças com necessidades específicas. Em síntese, quando a comunidade educativa organiza o palco, escolhe bem os figurinos e confia no protagonismo infantil, o faz de conta deixa de ser só passatempo e vira caminho consistente para cultivar autonomia, empatia e convivência, honrando o que já se sabe fazer bem e abrindo janela para práticas que olham adiante.

REFERÊNCIAS

- ANDRÁSI, K.; SCHVAJDA, R.; KIRÁLY, I. Young children expect pretend object identities to be known only by their partners in joint pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 40, n. 3, p. 398–409, 2022. DOI: 10.1111/bjdp.12417.
- BLINKOFF, E.; NESBITT, K. T.; GOLINKOFF, R. M.; HIRSH-PASEK, K. Investigating the contributions of active, playful learning to children's outcomes. *Acta Psychologica*, v. 237, 103983, 2023. DOI: 10.1016/j.actpsy.2023.103983.
- BREDIKYTE, M. Pretend play as the space for development of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, v. 14, 1194571, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1194571.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. What is the CASEL Framework? Chicago, 2020-2025.
- DENHAM, S. A.; BASSETT, H. H.; ZINSSER, K.; WYATT, T. Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, v. 11, n. 1, p. 3–19, 2019.
- DENHAM, S. A.; MORTARI, L.; SILVA, R. Preschool Teachers' Emotion Socialization and Child Social-Emotional Behavior in Two Countries. *Early Education and Development*, v. 32, n. 7, p. 1056–1073, 2021. DOI: 10.1080/10409289.2021.2015915.
- DENHAM, S. A.; BASSETT, H. H.; ZINSSER, K.; WYATT, T. Preschool teachers' socialization of emotion knowledge. *Infant and Child Development*, v. 29, n. 4, e2199, 2020. DOI: 10.1002/icd.2199.
- DORE, R. A.; SMITH, E. D.; LILLARD, A. S. How is theory of mind useful? Evidence from children's pretend play. *Frontiers in Psychology*, v. 6, 1559, 2015. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01559.
- HIRSH-PASEK, K.; HADANI, H. A new path to education reform: Playful learning promotes 21st-century skills in schools and beyond. Washington, DC: Brookings Institution, 2020.
- HOFMANN, S. G.; DOYLE, A. J.; WIETHOFF, S.; et al. Training children's theory of mind: A meta-analysis of controlled studies. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 23, p. 1405–1416, 2016. DOI: 10.3758/s13423-016-1017-z.
- JAGGY, A. K.; SIMON, K. N.; VON SUCHODOLETZ, A. Pretend play quality in preschool and its associations with emotion understanding and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 65, p. 144–156, 2023. DOI: 10.1016/j.ecres-q.2023.02.007.
- JONES, S. M.; DOOLITTLE, E. Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *Future of Children*, v. 27, n. 1, p. 3–11, 2017.
- MONTROY, J. J.; BOWLES, R. P.; SKIBBE, L. E.; MCCLELLAND, M. M.; MORRISON, F. J. The Development of Self-Regulation across Early Childhood. *Developmental Psychology*, v. 52, n. 11, p. 1744–1762, 2016. DOI: 10.1037/dev0000159.
- NAEYC – National Association for the Education of Young Children. The Power of Playful Learning in the Early Childhood Setting. Young Children, 2022.
- NAEYC – National Association for the Education of Young Children. Self- Regulation and Executive Function: Responsive and Informed Practices for Early Childhood. Young Children, edição de verão, 2024.
- PYLE, A.; DANNIELS, E. A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, v. 28, n. 3, p. 274–289, 2016. DOI: 10.1080/10409289.2016.1220771.
- RICHARD, N.; CLÉMENT, F.; DUPOUX, E.; BARR, R.; COLAS, J. Pretend play and socioemotional development: A systematic review and meta-analysis. *Acta Psychologica*, v. 236, 103906, 2023. DOI: 10.1016/j.actpsy.2023.103906.
- ROSANBALM, K.; MURRAY, D. W. Co-Regulation from Birth Through Young Adulthood: A Practice Brief. Durham, NC: Duke Center for Child and Family Policy; Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute/OPRE, 2020.
- THIBODEAU, R. B.; GILPIN, A. T.; BROWN, M. M.; MEYER, B. A. The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 145, p. 120– 138, 2016. DOI: 10.1016/j.jecp.2016.01.001
- THIBODEAU-NIELSEN, R. B.; GILPIN, A. T.; NANCARROW, A. F.; PIERUCCI,



J. M.; BROWN, M. M. Fantastical pretense's effects on executive function in a diverse sample of preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 68, 101137, 2020. DOI: 10.1016/j.appdev.2020.101137

THIBODEAU-NIELSEN, R. B.; GILPIN, A. T.; PALERMO, F.; et al. Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development*, v. 56, 100964, 2020. DOI: 10.1016/j.cogdev.2020.100964.

WEISBERG, D. S. Pretend play. *WIREs Cognitive Science*, v. 6, n. 3, p. 249– 261, 2015. DOI: 10.1002/wcs.1341.

WEISBERG, D. S.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M.; KITTREDGE, A. K.; KLAHR, D. Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, v. 25, n. 3, p. 177–182, 2016. DOI: 10.1177/0963721416645512.

ZOSH, J. M.; HOPKINS, E. J.; JENSEN, H.; LIU, C.; NEALE, D.; HIRSH-PASEK, K.; SOLIS, S. L.; WHITEBREAD, D. Learning through play: a review of the evidence. Billund: The LEGO Foundation, 2017.





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 40 (NOVEMBRO, 2025)
Revista sem fins lucrativos*