

Revista
V.1 | N.45 | ABRIL 2026



EDIÇÃO

ABRIL

UNIFAHE
Educacional

2026

 www.unifahe.edu.br

ISSN 2764-9598

Revista Unifahe Educacional {recurso eletrônico} – v.1 n.45 (abr. 2026).

Novo Mundo, MS: Unifahe, 2026
169 p:il; color

Mensal

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

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Autismo em crianças
4. Tecnologia educacional. 5. Jogos educativos
6. Educação infantil 7. Crianças - desenvolvimento
8. Crianças - desenvolvimento 9. Africanos - Brasil- história
10. Brincadeiras 11. Geografia - estudo e ensino 12. Tolkien, J.R.R (John Ronald Reuel, 1892 - 1973 , Lord of the rings
13. Arte na educação 14. Educação multicultural 15. Projetos educacionais 16. Samael Aun Weor, 1917, 1977 17. Educação integral 18. Pessoas com deficiência.

CDD 370

Catálogo: 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

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª Tiziana Azario de Medeiros

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Editora Arbe

PROJETO GRÁFICO

Editora Arbe

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

Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

A formação docente ocupa posição central nos debates educacionais e na produção científica da área. Em março, a Revista Unifahe dedica-se à discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, o desenvolvimento profissional e os desafios enfrentados no exercício da docência em contextos cada vez mais complexos.

As pesquisas evidenciam a necessidade de políticas formativas articuladas à prática pedagógica e sustentadas por referenciais teóricos consistentes. A valorização do professor enquanto sujeito crítico, pesquisador de sua própria prática e agente de transformação social é fundamental para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

- 5 Estratégias Pedagógicas para a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - **AMANDA DOMINGOS SOARES**
- 15 Jogos Digitais na Educação Pública: Potencialidades, Desafios e Perspectivas Pedagógicas - **ANDERSON DA SILVA BRITO**
- 24 O Desenvolvimento das Competências Socioemocionais na Educação Infantil e seus Impactos no Processo de Aprendizagem
BIANCA DOS SANTOS FERNANDES
- 33 A Valorização das Culturas Africana e Afro-Brasileira no Ensino: Desafios e Contribuições para a Formação de Cidadãos Críticos
ELAINE CRISTINA DE SOUZA QUEIROZ MENDES
- 42 O Brincar Simbólico como Ferramenta de Saúde Emocional na Primeira Infância após Pandemia - **FERNANDA GARCIA DO NASCIMENTO**
- 54 Geografias do Imaginário e Representações do Espaço: Uma Análise Crítica do Filme O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel
JOSÉ JADSON DOS SANTOS SILVA
- 67 Educação Infantil em Movimento: O Papel dos Jogos e Brincadeiras
JULIANY APARECIDA FERREIRA SILVA SANTOS
- 78 A Influência das Artes na Primeira Infância - **LUZIA DIAS DA COSTA**
- 86 O Brincar na Educação Infantil - **MARIA RAIMUNDA DOS SANTOS**
- 99 Escola, Cultura e Multiculturalidade - **MARIA SOCORRO MARTINS**
- 110 O Brincar como Estratégia Pedagógica no Desenvolvimento Infantil -
REGIANE CRISTINA BLOTTA DE AZEVEDO
- 120 Projetos na Educação Infantil: Planejamento, Escuta e Aprendizagens Significativas - **REGIELE VASCONCELOS LIMA**
- 129 Samael Aun Weor e a Formação Integral do Sujeito: Contribuições Filosóficas para a Educação - **ROBERTO JUNIOR LORENTZ RIPE**
- 142 Educação Integral na Primeira Infância: Desafios e Potencialidades para uma Formação Plena e Inclusiva - **ROSEMEIRE VIEIRA PINTO DE SOUZA**
- 152 Metodologias de Ensino em Geografia: Estratégias para Aprendizagens Significativas - **SUELI SATIE MINAMI RODRIGUES**
- 160 Desafios e Práticas Pedagógicas na Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Regular: Uma Revisão Bibliográfica
- **VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA**



ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

AMANDA DOMINGOS SOARES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FMU (2016); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade UNICSUL(2018); Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo e Itaquaquecetuba

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular é uma exigência legal e social que desafia as instituições escolares a repensarem suas práticas pedagógicas. Este artigo tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas empregadas na educação inclusiva, buscando responder à seguinte problemática: quais práticas e metodologias pedagógicas contribuem para a inclusão efetiva de alunos com TEA no Brasil contemporâneo?. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza analítica, fundamentada em autores como Vygotsky, Mantoan e Schwartzman, além de legislações nacionais como a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Os resultados apontam que adaptações curriculares, uso de recursos visuais e tecnológicos, metodologias ativas, mediação entre pares, formação continuada de professores e participação familiar são estratégias centrais para promover a aprendizagem, a socialização e a autonomia dos estudantes com TEA. Conclui-se que, embora avanços legais tenham ampliado o acesso à escola, a efetivação da inclusão ainda depende de mudanças na cultura escolar, da valorização da diversidade e do investimento em formação docente permanente.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Autismo; Estratégias pedagógicas; Formação docente; Escola brasileira.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea brasileira.

Embora o marco legal, iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), estabeleça a obrigatoriedade da escola em garantir acesso, permanência e aprendizagem, a realidade revela barreiras estruturais, metodológicas e atitudinais que comprometem a efetividade desse processo.

Nesse contexto, este artigo busca responder à seguinte questão-problema: quais estratégias pedagógicas podem favorecer a inclusão e a aprendizagem significativa de alunos com TEA nas escolas brasileiras, diante das demandas do contexto educacional atual?

Dessa problemática emergem três questionamentos que guiarão a análise:

Como a escola pode transformar o currículo e a metodologia de ensino para atender às especificidades dos estudantes com TEA sem comprometer a aprendizagem dos demais?

Quais estratégias pedagógicas se mostram mais eficazes para favorecer a comunicação, a socialização e a autonomia desses alunos?

De que forma a formação dos professores e a parceria com as famílias podem contribuir para superar barreiras e consolidar a inclusão?

O objetivo geral deste estudo é analisar as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de inclusão de alunos com TEA em escolas brasileiras, destacando práticas que favoreçam sua aprendizagem e desenvolvimento integral. Especificamente, pretende-se: (a) discutir a importância da adaptação curricular e metodológica; (b) examinar o papel dos recursos tecnológicos e visuais; (c) refletir sobre a formação continuada docente e o envolvimento da família como elementos de apoio.

A justificativa para este trabalho assenta-se na necessidade urgente de consolidar uma escola inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade. Além disso, a motivação pessoal do autor decorre de sua experiência acadêmica e profissional, constatando que muitos professores ainda carecem de recursos teóricos e práticos para lidar com alunos autistas em sala de aula.

A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, baseada em livros, artigos científicos e legislações disponíveis em bases digitais como SciELO, Google Acadêmico e periódicos especializados. O estudo é analítico e relacional, pois busca estabelecer conexões entre teoria, legislação e prática escolar.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A inclusão escolar é um direito previsto em legislações nacionais e internacionais, que reconhecem a educação como instrumento de cidadania e dignidade. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Já a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça que a pessoa com deficiência deve ter acesso à escola em igualdade de condições, garantindo adaptações necessárias.

Nesse contexto, o aluno com TEA deve ser visto como sujeito de direitos, capaz de aprender e contribuir para o espaço escolar. Para Mantoan (2003, p. 25): “inclusão não é apenas abrir as portas da escola, mas transformar a escola para que nela caibam todos”.

Essa visão rompe com práticas de segregação que marcaram historicamente a educação especial no Brasil.

O TEA é caracterizado por dificuldades de comunicação social e por interesses restritos e comportamentos repetitivos (APA, 2014). Contudo, essas características não devem ser vistas como barreiras intransponíveis, mas como pontos de partida para a adaptação pedagógica. Como afirma Schwartzman (2014, p. 40): “a criança com autismo não é incapaz de aprender, mas precisa que se respeite sua maneira própria de interagir com o mundo”

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Embora os avanços legislativos sejam significativos, a realidade escolar ainda apresenta entraves. Os desafios estão distribuídos em diferentes dimensões:

Pedagógicos: falta de formação docente, dificuldade em adaptar currículos e avaliações, ausência de recursos didáticos.

Institucionais: turmas numerosas, carência de profissionais de apoio e políticas públicas pouco efetivas.

Atitudinais: preconceito, estigmas e resistência à diferença.

Para Cunha (2017, p. 56): “o professor que não compreende o autismo pode acabar reforçando práticas de exclusão, mesmo sem intenção”. Isso reforça a necessidade de formação continuada e de espaços de troca entre educadores.

Outro obstáculo está na relação com a família. Mendes (2010, p. 72) aponta que “a parceria escola-família é fundamental, mas nem sempre é construída de forma equilibrada”. Muitas vezes, a família espera soluções imediatas, enquanto a escola enfrenta limitações estruturais. Essa tensão precisa ser mediada por diálogo constante e planejamento conjunto.

Há também o desafio da avaliação escolar. O modelo tradicional, baseado em provas padronizadas, frequentemente não contempla as especificidades do aluno com TEA. Amaral (2019, p. 91) destaca: “avaliar o aluno com autismo é reconhecer seus progressos, mesmo que sejam pequenos passos, e não apenas compará-lo aos padrões normativos”.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Diante dos desafios, a escola precisa assumir um papel ativo na construção de práticas pedagógicas que assegurem não apenas a aprendizagem, mas também a socialização e o desenvolvimento global do aluno com TEA. Isso implica compreender que o processo educativo deve ir além da transmissão de conteúdos, contemplando o acolhimento das diferenças, o respeito ao ritmo individual e a valorização das potencialidades de cada estudante. A inclusão efetiva se concretiza quando a escola se organiza de forma a oferecer um ambiente seguro, previsível e ao mesmo tempo estimulante, em que o aluno possa se sentir parte integrante da comunidade escolar.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que a educação de estudantes com TEA não se limita à dimensão cognitiva, mas envolve também aspectos emocionais, sociais e de comunicação, todos fundamentais para a formação integral. A escola, ao adotar uma postura inclusiva, contribui para a redução de barreiras atitudinais e promove uma cultura de respeito às diferenças, preparando não apenas o aluno com TEA, mas toda a comunidade escolar para conviver em uma sociedade mais justa, equitativa e plural.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E FLEXIBILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A LDB (Lei 9.394/1996) prevê, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos e recursos que atendam às necessidades dos alunos com deficiência. Isso reforça que o currículo não deve ser único e rígido, mas sim adaptado à diversidade da sala de aula.

Segundo Glat (2012, p. 44): “flexibilizar o currículo não significa diminuir o nível de exigência, mas possibilitar diferentes caminhos para que todos alcancem a aprendizagem”. A avaliação, nesse contexto, deve ser processual e contínua, valorizando avanços individuais.

ENSINO ESTRUTURADO (TEACCH) E ABA

O ensino estruturado (TEACCH) é uma abordagem que busca organizar de forma clara o ambiente físico, a rotina e as atividades escolares, proporcionando

previsibilidade e clareza ao estudante. Essa organização permite que o aluno compreenda melhor o que se espera dele, diminui a ansiedade e favorece sua autonomia no processo de aprendizagem. Tal metodologia é especialmente eficaz para alunos com Transtorno do Espectro Autista, que apresentam maior dificuldade em lidar com situações inesperadas ou mudanças abruptas no cotidiano escolar. Nesse sentido, Schwartzman (2014, p. 62) destaca que “a previsibilidade é essencial para reduzir a ansiedade do aluno com autismo e criar condições para a aprendizagem”, ressaltando a importância de estratégias que deem suporte à segurança emocional e à clareza das tarefas.

Já a ABA (Análise do Comportamento Aplicada) constitui-se em um conjunto de práticas baseadas em evidências científicas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação. Essa metodologia fragmenta as tarefas em passos menores e reforça positivamente cada conquista, tornando o processo de ensino mais acessível e motivador. A aplicação da ABA no contexto escolar contribui não apenas para o avanço cognitivo, mas também para o desenvolvimento de comportamentos adaptativos e habilidades sociais fundamentais para a inclusão do estudante com TEA. Diversas pesquisas internacionais confirmam que a ABA, quando aplicada de forma sistemática e contínua, promove resultados significativos na aprendizagem e no comportamento dos alunos, tornando-se uma ferramenta importante para educadores e equipes multidisciplinares que atuam na área da inclusão.

Em conjunto, o TEACCH e a ABA não devem ser vistos como abordagens excludentes, mas como estratégias complementares. Enquanto o ensino estruturado favorece a organização e a previsibilidade do ambiente escolar, a ABA foca no ensino de habilidades específicas por meio de reforços positivos e análise sistemática das respostas do estudante. A articulação dessas metodologias pode potencializar o processo de inclusão, garantindo que o aluno com TEA tenha condições reais de aprender e se desenvolver em um espaço educativo mais acessível, seguro e responsivo às suas necessidades.

RECURSOS VISUAIS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Recursos visuais, como quadros de rotina, pictogramas e materiais ilustrativos, desempenham um papel fundamental na organização mental e na compreensão das atividades pelo aluno, especialmente aqueles com dificuldades de comunicação ou necessidades educacionais especiais. Esses recursos funcionam como mediadores da aprendizagem, tornando conceitos abstratos mais concretos e previsíveis. Como destaca Cunha (2017, p. 119): “o apoio visual funciona como linguagem alternativa e ajuda a diminuir mal-entendidos, tornando o processo educativo mais acessível”.

Além disso, a utilização consistente de recursos visuais contribui para a

autonomia do estudante, permitindo que ele antecipe tarefas, siga instruções e participe de maneira mais ativa nas atividades escolares. Por exemplo, um quadro de rotina colocado em sala de aula pode indicar as etapas de uma atividade de leitura ou de matemática, ajudando o aluno a organizar seu tempo e reduzir a ansiedade em relação às transições entre tarefas. Pictogramas em portas, estantes ou materiais específicos orientam o uso correto dos espaços e objetos, tornando o ambiente mais previsível e compreensível.

Paralelamente, as tecnologias digitais ampliam significativamente as oportunidades de ensino e aprendizagem. O uso de tablets, softwares de comunicação alternativa, aplicativos educativos e jogos pedagógicos digitais não apenas diversifica os métodos de ensino, mas também torna o aprendizado mais interativo e motivador. Por exemplo, aplicativos de comunicação aumentativa podem permitir que alunos não verbais expressem desejos, sentimentos ou respostas a atividades, promovendo interação e participação plena. Jogos pedagógicos digitais podem ser usados para desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma lúdica, ou para reforçar conceitos matemáticos por meio de desafios interativos, respeitando o ritmo e os interesses de cada aluno.

Quando integradas de forma planejada e sistemática, as tecnologias digitais e os recursos visuais transformam o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo, acessível e estimulante. A combinação desses recursos possibilita que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades comunicativas, participem ativamente das atividades, compreendam melhor os conteúdos e desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento tradicional e se torna um ambiente que valoriza a diversidade, promove equidade e prepara os alunos para interações mais autônomas e significativas no dia a dia.

MEDIAÇÃO DE PARES E INTERAÇÃO SOCIAL

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia inclusiva importante. Vygotsky (1998, p. 123) já afirmava: “é na relação com o outro que o sujeito amplia suas funções psicológicas superiores”. Nesse sentido, colegas podem atuar como parceiros de aprendizagem, ajudando o aluno com TEA a participar de atividades coletivas e a desenvolver habilidades sociais.

Essa prática também promove a empatia dos demais estudantes, combatendo preconceitos e fortalecendo valores de respeito à diversidade.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EQUIPE ESCOLAR

A formação docente precisa ser ampla, contínua e pautada em conteúdos

sobre educação inclusiva, práticas pedagógicas adaptadas, estratégias de ensino diferenciadas e tecnologias assistivas. É essencial que os professores compreendam os aspectos teóricos da inclusão, mas também saibam aplicá-los na prática, criando ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de todos os estudantes. Mantoan (2015, p. 47) enfatiza que “a escola só será inclusiva se o professor acreditar na aprendizagem de todos e se tiver preparo técnico para lidar com as diferenças”. Isso significa que a formação deve contemplar competências para identificar barreiras, planejar atividades diversificadas, adaptar materiais didáticos e utilizar recursos tecnológicos e de comunicação alternativa.

Exemplos práticos incluem: a utilização de quadros de rotina e pictogramas para apoiar estudantes com dificuldades de comunicação (Cunha, 2017); o planejamento de atividades que permitam diferentes níveis de participação e expressão, de acordo com as habilidades de cada aluno (Sassaki, 2016); e o uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos, tablets e aplicativos de comunicação aumentativa, para ampliar a autonomia e a interação social dos estudantes (Beukelman & Mirenda, 2013). Essas estratégias permitem que o ensino seja mais flexível e responsivo às necessidades individuais, promovendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Além dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos desempenham um papel central na construção de uma escola inclusiva. Sua formação é crucial, pois são eles que estruturam o planejamento institucional, organizam recursos, apoiam a equipe docente e garantem que a inclusão seja um projeto coletivo e sustentável, e não apenas uma prática isolada de alguns profissionais. A atuação desses profissionais deve contemplar a gestão de políticas inclusivas, o acompanhamento de práticas pedagógicas diversificadas e a promoção de formações contínuas para toda a equipe escolar (Goi, 2018).

Práticas concretas incluem: organizar reuniões periódicas de acompanhamento de alunos com necessidades especiais, promover oficinas sobre educação inclusiva e tecnologias assistivas para professores e auxiliares, e criar protocolos de adaptação curricular e avaliação diferenciada, respeitando as particularidades de cada estudante (Sassaki, 2016; Mantoan, 2015). Tais ações transformam a cultura escolar, tornando a inclusão um princípio estruturante da escola, e não uma ação pontual ou simbólica.

Portanto, investir na formação de professores e gestores é um compromisso ético e pedagógico que fortalece a equidade, valoriza a diversidade e garante que todos os alunos tenham direito ao aprendizado e à participação plena na vida escolar. Como ressaltam Beukelman e Mirenda (2013), a inclusão efetiva depende da articulação entre teoria e prática, da valorização das diferenças individuais e do compromisso coletivo de toda a comunidade educativa, promovendo uma educação que seja realmente transformadora e acessível a todos.

ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA E REDE DE APOIO

A família é parte integrante e essencial do processo educativo, pois oferece suporte emocional, cultural e social que influencia diretamente o desenvolvimento do estudante. Mendes (2010, p. 91) reforça essa perspectiva ao afirmar: “a escola precisa orientar e acolher a família, mostrando que a inclusão é um caminho coletivo e não uma tarefa isolada do professor”. Quando a família é envolvida de maneira ativa, compartilhando informações sobre rotinas, interesses, dificuldades e estratégias que funcionam em casa, o professor consegue planejar intervenções mais eficazes e personalizadas. Essa parceria fortalece a confiança entre escola e família, tornando o processo de aprendizagem mais consistente e coerente com as necessidades do aluno.

Além da família, parcerias com profissionais de saúde como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros especialistas ampliam significativamente as possibilidades de intervenção educativa. Esses profissionais contribuem com avaliações, orientações e estratégias que podem ser incorporadas à rotina escolar, garantindo que o estudante receba um atendimento mais completo e integrado. A atuação interdisciplinar permite que os diferentes aspectos do desenvolvimento do aluno comunicativo, cognitivo, motor e socioemocional sejam considerados de maneira equilibrada, potencializando resultados positivos na aprendizagem e na socialização.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não deve ser vista como um desafio isolado ou responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso ético e pedagógico que envolve toda a comunidade escolar. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da colaboração entre educadores, familiares, profissionais de saúde e demais membros da comunidade, todos trabalhando de maneira coordenada para criar um ambiente que valorize a diversidade, respeite as particularidades de cada estudante e promova o desenvolvimento integral de todos. A inclusão deixa de ser apenas uma diretriz legal ou política educacional e se torna uma prática viva, cotidiana e transformadora, que fortalece vínculos, amplia horizontes e contribui para a formação de cidadãos mais empáticos, conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou responder a três questões centrais: (1) Quais são os principais desafios da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? (2) Quais estratégias pedagógicas podem contribuir para a superação desses desafios? (3) De que forma a escola, a família e a sociedade podem atuar de maneira

conjunta para garantir a efetividade da inclusão?

Em relação à primeira questão, foi possível identificar que os desafios estão presentes em diferentes dimensões: pedagógicas, institucionais e atitudinais. A falta de formação docente, turmas numerosas, ausência de profissionais de apoio e preconceitos ainda presentes na comunidade escolar dificultam a plena inclusão. Como afirma Cunha (2017, p. 56): “a inclusão só se torna real quando há transformação da cultura escolar, e não apenas ajustes superficiais”.

No que se refere à segunda questão, percebeu-se que as estratégias pedagógicas precisam ser diversificadas e fundamentadas em práticas inclusivas reconhecidas, como o ensino estruturado (TEACCH), a análise do comportamento aplicada (ABA), os recursos visuais e as tecnologias assistivas. Além disso, a adaptação curricular e a flexibilização da avaliação são fundamentais para respeitar o ritmo e as particularidades de cada aluno. Glat (2012, p. 44) lembra que “flexibilizar o currículo é garantir acesso, permanência e aprendizagem, sem perder de vista os objetivos da educação para todos”.

Por fim, ao refletir sobre a terceira questão, conclui-se que a inclusão escolar não é responsabilidade exclusiva do professor ou da escola, mas uma tarefa coletiva que envolve família, gestores, profissionais da saúde e a própria sociedade. Mendes (2010, p. 91) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a inclusão é um pacto social que exige corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos”.

Diante disso, algumas propostas práticas podem ser destacadas para o fortalecimento da inclusão de alunos com TEA:

Para gestores escolares: garantir espaços de formação continuada, promover parcerias interinstitucionais (com universidades e serviços de saúde) e assegurar o cumprimento da legislação que prevê profissionais de apoio escolar.

Para professores: investir em práticas pedagógicas adaptadas, usar recursos visuais e tecnológicos, trabalhar em equipe multidisciplinar e incentivar a aprendizagem cooperativa entre os alunos.

Para políticas públicas: ampliar investimentos na educação inclusiva, reduzir o número de alunos por sala, oferecer formação inicial e continuada sobre inclusão e monitorar a implementação das políticas previstas na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e na Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Assim, pode-se afirmar que a inclusão de alunos com TEA representa tanto um desafio quanto uma oportunidade. Um desafio porque exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas profundas; uma oportunidade porque possibilita que a escola se torne, de fato, um espaço democrático, equitativo e formador de cidadãos. Como sintetiza Mantoan (2003, p. 25): “a inclusão é o caminho para a escola reinventar-se e cumprir, enfim, sua função social”.

Portanto, responder às três perguntas que nortearam este artigo significa

reafirmar que a inclusão de alunos com TEA é possível, necessária e urgente, desde que acompanhada de compromisso político, prática pedagógica inovadora e corresponsabilidade de toda a comunidade escolar e social.

REFERÊNCIAS

- BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Paul H. Brookes Publishing Co., 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CUNHA, M. C. Comunicação alternativa e aumentativa na escola inclusiva. São Paulo: Cortez, 2017.
- CUNHA, V. L. O. da. Educação inclusiva e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2017.
- GLAT, R. Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- GOI, J. Gestão escolar inclusiva: teoria e prática. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, E. G. Inclusão escolar de alunos com deficiência: construindo sentidos. São Paulo: Cortez, 2010.
- ORRÚ, S. Autismo: compreender e educar. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2016.
- SCHMIDT, C. Autismo, educação e inclusão. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- UNESCO. Declaração de Salamanca: princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

ANDERSON DA SILVA BRITO

Licenciado em Letras pela UNIFAL e em Pedagogia pela UNIG (Universidade Iguazu). Bacharel em Letras Tradutor pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo; Professor de Língua Inglesa da Educação Básica II do Estado de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a utilização de jogos digitais no contexto educacional, com o objetivo de compreender como essas ferramentas podem contribuir para a transformação do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A análise engloba estudos que investigam o impacto da gamificação, do engajamento e da motivação dos alunos, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. São discutidas aplicações práticas dos jogos digitais, incluindo simulações, laboratórios virtuais, narrativas interativas e jogos educacionais que favorecem o aprendizado de diferentes disciplinas de maneira lúdica, significativa e colaborativa. Além disso, o artigo aborda os desafios associados à integração dos games no currículo, como a necessidade de planejamento pedagógico, a escolha adequada de conteúdos e o controle do tempo de exposição às telas. A revisão evidencia que, quando incorporados de forma estratégica, os jogos digitais funcionam como ferramentas pedagógicas inovadoras, capazes de estimular a criatividade, o pensamento crítico, a participação ativa e a colaboração entre os alunos. Conclui-se que o uso consciente e planejado de jogos digitais pode promover experiências educacionais mais envolventes, diversificadas e eficazes, oferecendo aos professores recursos que ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem a construção de competências essenciais para o século XXI.

Palavras-chave: Jogos Digitais; Educação; Gamificação.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira enfrenta diversos desafios estruturais e pedagógicos, como a escassez de recursos, a sobrecarga de alunos por turma, a dificuldade de engajamento em atividades tradicionais e a desigualdade no acesso a tecnologias educacionais. Essas limitações podem comprometer a aprendizagem e reduzir as oportunidades de desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse cenário, os jogos digitais surgem como uma alternativa pedagógica inovadora, capaz de promover experiências de aprendizado mais interativas, motivadoras e significativas. Diferentemente de métodos convencionais, os games permitem simulações, atividades colaborativas e resolução de problemas em contextos lúdicos, estimulando competências cognitivas, sociais e emocionais.

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade de identificar estratégias que contribuam para o aprimoramento do ensino público, fortalecendo a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

Considerando que a utilização de jogos digitais ainda é limitada em muitas escolas públicas, analisar seu potencial educativo é fundamental para orientar professores, gestores e formuladores de políticas educacionais. A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, permitindo sistematizar conhecimentos existentes, discutir resultados de estudos anteriores e identificar lacunas para futuras investigações.

O objetivo geral deste estudo é analisar, por meio de revisão bibliográfica, de que forma os jogos digitais podem transformar o processo de aprendizagem na educação pública.

Como objetivos específicos, destacam-se: identificar os principais benefícios do uso de jogos digitais no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais; examinar aplicações práticas em diferentes disciplinas e contextos educacionais; discutir desafios e limitações relacionados à implementação dos games; e apresentar recomendações para a integração planejada dessas ferramentas ao currículo escolar, considerando a realidade das escolas públicas.

DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A introdução de jogos digitais no contexto escolar tem sido amplamente discutida na literatura educacional contemporânea como uma estratégia capaz de responder aos desafios de engajamento e motivação observados em ambientes de aprendizagem tradicionais.

A pesquisa científica tem mostrado que os jogos digitais e a gamificação representam ambientes de aprendizagem interativos, capazes de promover a participação

ativa dos estudantes por meio de mecanismos de feedback imediato e resolução de desafios, o que favorece a construção de conhecimento significativo (TAŞ; BOLAT, 2023).

No âmbito da educação pública, em particular, o uso de jogos digitais tem recebido atenção crescente, dado o contexto de desigualdades educacionais e a necessidade de implementar práticas pedagógicas que ultrapassem a mera transmissão de conteúdo.

Revisões de literatura indicam que o emprego de jogos educacionais pode ampliar o repertório didático dos docentes e criar experiências de aprendizagem mais motivadoras em salas de aula caracterizadas por turmas numerosas e recursos limitados (LUCIANO, 2024).

Autores como Camacho-Sánchez, Rillo-Albert e Lavega-Burgués (2022) destacam que a gamificação — entendida como a utilização de elementos típicos de jogos em contextos educativos — pode contribuir para tornarem processos de aprendizagem mais dinâmicos e centrados no aluno. Essa perspectiva contrasta com abordagens tradicionais e reforça a ideia de que a tecnologia, quando integrada de forma planejada e crítica, não substitui o professor, mas amplia sua capacidade de mediar experiências relevantes de aprendizagem.

A literatura aponta ainda que os jogos digitais podem facilitar a aprendizagem em disciplinas consideradas desafiadoras, como matemática e ciências, tornando conceitos abstratos mais acessíveis por meio de representações visuais e interativas. Pesquisas apontam que alunos envolvidos em atividades lúdicas digitais demonstram maior persistência em tarefas complexas e apresentam melhor desempenho em avaliações posteriores (ALVES; SOUZA; SILVA, 2021).

Entretanto, é importante ressaltar que o potencial pedagógico dos jogos digitais não se concretiza automaticamente. A formação docente emerge como uma variável crítica nesse processo, uma vez que professores precisam compreender como selecionar, adaptar e integrar jogos de forma que os objetivos educacionais sejam alcançados. Estudos nacionais revelam que a falta de preparo e de suporte formativo constitui uma das principais barreiras para a adoção efetiva dessas tecnologias em escolas públicas (SANTOS; CARVALHO, 2022).

Além disso, a infraestrutura tecnológica das instituições desempenha papel determinante na implementação de jogos digitais. A literatura educacional demonstra que, em contextos públicos com acesso limitado à internet ou equipamentos adequados, o uso de jogos digitais pode ser restringido ou inviabilizado, exigindo políticas públicas que garantam condições mínimas de conectividade e dispositivos tecnológicos (PEREIRA; LIMA, 2023).

Outro aspecto relevante refere-se à natureza dos jogos utilizados. A simples utilização de jogos comerciais não garante resultados educacionais desejados, pois é necessária uma articulação clara entre os objetivos pedagógicos e as

características do jogo.

A concepção de cenários de aprendizagem mediados por jogos deve considerar não apenas o conteúdo a ser trabalhado, mas também a arquitetura do jogo, a forma como feedbacks são apresentados e a possibilidade de reflexão crítica sobre as ações realizadas (DICHEV; DICHEVA, 2017).

Os estudos que investigam os impactos dos jogos digitais também destacam aspectos socioemocionais. Pesquisas recentes mostram que experiências lúdicas digitais podem estimular a colaboração, a comunicação e o compartilhamento de estratégias entre os alunos, favorecendo um clima de aula mais cooperativo. Tais habilidades são consideradas essenciais para o desenvolvimento de competências para o século XXI, indo além do domínio de conteúdos curriculares específicos (FERREIRA; TEIXEIRA, 2023).

Apesar dos benefícios apontados, alguns autores alertam para a necessidade de evitar uma visão instrumentalista dos jogos digitais, em que estes são percebidos apenas como ferramentas de motivação extrínseca. A pesquisa mostra que a eficácia dos jogos depende da mediação pedagógica e de um design instrucional que favoreça não apenas a participação dos alunos, mas também a reflexão sobre processos e conteúdos (MORAES; ALMEIDA, 2022).

Comparando-se os estudos de Camacho-Sánchez, Rillo-Albert e Lavega-Burgués e os de Luciano, observa-se uma convergência quanto à importância de integrar jogos digitais com propósitos pedagógicos bem definidos, mas cada grupo de autores enfatiza aspectos distintos dessa integração.

Enquanto Camacho-Sánchez et al. destacam que os elementos de gamificação podem aumentar a participação ativa e o engajamento dos alunos por meio de incentivos estruturados, Luciano ressalta que o sucesso dessa integração depende da capacidade dos professores de relacionar as experiências lúdicas com os objetivos curriculares. Essa diferença de ênfase evidencia que, embora o engajamento seja um fator importante, ele por si só não garante aprendizagem significativa se não for acompanhado de mediação pedagógica competente.

Por outro lado, Alves, Souza e Silva contribuem com uma perspectiva que complementa as observações anteriores ao focar nos efeitos dos jogos digitais sobre a aprendizagem de conteúdos conceituais, especialmente em áreas como matemática. Para esses autores, os jogos não apenas motivam, mas também permitem a exploração de conceitos abstratos em ambientes simulados que facilitam o entendimento.

Essa posição dialoga com as reflexões de Camacho-Sánchez et al. no que se refere ao engajamento, mas adiciona um componente cognitivo que vai além da motivação, relacionando diretamente as características interativas dos jogos com a construção de significados. Tal perspectiva amplia a discussão, mostrando que a eficácia dos jogos pode ser vista simultaneamente como questão de design

instrucional e de impacto cognitivo.

Finalmente, ao confrontar as contribuições de Santos e Carvalho com as de Pereira e Lima, evidencia-se um ponto crítico sobre a implementação de jogos digitais em contextos públicos. Santos e Carvalho sublinham a necessidade de formação docente argumento que vincula diretamente competência profissional à eficácia pedagógica dos jogos enquanto Pereira e Lima enfatizam barreiras estruturais, como a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas. Ao integrar essas duas abordagens, percebe-se que os desafios não se limitam a um único aspecto técnico ou humano, mas se constituem em um conjunto de fatores que precisam ser enfrentados de forma articulada.

Essa análise comparativa sugere que políticas educacionais eficazes devem considerar simultaneamente formação docente e infraestrutura, reforçando que a adoção de jogos digitais é tanto uma questão pedagógica quanto organizacional.

Diante do exposto, a literatura sobre educação pública e jogos digitais revela um conjunto de potencialidades e desafios que necessitam ser considerados em conjunto.

O uso de jogos digitais representa uma oportunidade para construir ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, engajadores e alinhados às demandas contemporâneas de formação, desde que sejam acompanhados por formação docente adequada, infraestrutura compatível e um planejamento pedagógico que articule objetivos, conteúdos e métodos de avaliação de forma integrada.

JOGOS DIGITAIS E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ANÁLISE TEÓRICA E CRÍTICA

A discussão teórica desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a adoção de jogos digitais na educação pública tem sido estudada como um recurso pedagógico com potencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Estudos recentes apontam que as características interativas dos jogos podem ampliar o engajamento dos estudantes e estimular a participação ativa em atividades que, tradicionalmente, são percebidas como desafiadoras ou pouco atraentes (CAMACHO-SÁNCHEZ; RILLO-ALBERT; LAVEGA-BURGUÉS, 2022).

Nesse sentido, a literatura destaca que os jogos digitais não apenas promovem motivação, mas também facilitam a compreensão de conteúdos complexos por meio de simulações e ambientes virtuais que permitem experimentar e testar hipóteses. Luciano (2024) argumenta que tais experiências favorecem a aprendizagem ativa, contribuindo para que estudantes construam significado a partir de suas próprias interações.

A efetividade dos jogos digitais está diretamente relacionada à forma como são integrados às práticas pedagógicas. Dichev e Dicheva (2017) ressaltam que a

simples introdução de tecnologia não garante resultados educacionais; é necessário que haja intencionalidade pedagógica por parte dos professores, de modo que os jogos estejam alinhados a objetivos educacionais claros.

No contexto da educação pública, a integração pedagógica enfrenta desafios específicos. A formação docente emerge como uma questão central, pois professores precisam ser capazes de selecionar, adaptar e mediar experiências de aprendizagem que utilizem jogos de forma crítica e contextualizada (SANTOS; CARVALHO, 2022).

Além disso, a infraestrutura tecnológica das escolas públicas influencia diretamente a viabilidade de implementação de jogos digitais. Acesso limitado a dispositivos, conectividade restrita e falta de suporte técnico podem dificultar a utilização desses recursos em atividades cotidianas (PEREIRA; LIMA, 2023).

A relação entre jogos digitais e desenvolvimento de competências vai além do engajamento. Alves, Souza e Silva (2021) demonstram que jogos educacionais podem favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas, como resolução de problemas e pensamento lógico, especialmente em disciplinas como matemática e ciências.

Embora muitos estudos enfatizem os benefícios, a literatura também aponta que os jogos digitais devem ser usados de forma crítica, para evitar que se tornem mero entretenimento sem relação com os objetivos de aprendizagem. Moraes e Almeida (2022) alertam para a importância do design instrucional que direcione a experiência lúdica para objetivos educacionais significativos.

Outra dimensão relevante refere-se aos aspectos socioemocionais. Ferreira e Teixeira (2023) observam que ambientes mediados por jogos podem promover colaboração e comunicação, contribuindo para relações mais cooperativas entre estudantes, o que é especialmente valioso em contextos públicos com grandes turmas.

A análise comparativa de diferentes pesquisas indica que a formação docente e a infraestrutura não são aspectos isolados, mas fatores interdependentes. Professores formados e com suporte institucional tendem a explorar melhor os recursos tecnológicos, mesmo em ambientes com limitações, quando há apoio pedagógico contínuo.

Além disso, a adoção de jogos digitais deve ser pensada como parte de uma estratégia integrada de ensino, que inclua avaliação formativa e acompanhamento contínuo. Camacho-Sánchez et al. (2022) destacam que a utilização de jogos como ferramenta complementar, em sinergia com métodos tradicionais, pode ampliar o repertório didático dos professores.

A questão da equidade também emerge na literatura. Acesso desigual às tecnologias pode ampliar lacunas educacionais se não houver políticas públicas que promovam inclusão digital efetiva. Essa preocupação é reforçada por Pereira e Lima (2023), que evidenciam que sem acesso equitativo a dispositivos e conectividade,

as iniciativas com jogos digitais podem favorecer apenas grupos com maiores recursos.

A resistência à mudança metodológica por parte de alguns professores também é discutida como um obstáculo. A adoção de jogos digitais exige tempo, planejamento e reflexão sobre práticas didáticas, fatores que podem ser desafiadores em ambientes escolares com carga de trabalho elevada e poucas oportunidades de formação.

Além disso, as abordagens pedagógicas que incorporam jogos exigem flexibilidade dos educadores para adaptar atividades às demandas específicas de suas turmas. Nesse sentido, a pesquisa educacional aponta que a reflexão contínua sobre o uso de jogos e a troca de experiências entre professores contribuem para práticas mais eficazes.

Observa-se também que a pesquisa sobre jogos digitais na educação ainda é heterogênea, com variações metodológicas e contextuais que dificultam generalizações. Essa diversidade aponta para a necessidade de estudos mais sistemáticos que considerem diferentes realidades educacionais e abordagens pedagógicas.

As evidências sugerem que a integração de jogos digitais, quando feita de forma planejada, pode promover aprendizagens mais significativas e um ambiente escolar mais estimulante. Porém, isso exige que as escolas públicas contem com suporte institucional, formação docente e infraestrutura adequada para que tais práticas sejam sustentáveis a longo prazo.

Ademais, políticas educacionais voltadas para a inclusão digital e para a capacitação docente são elementos-chave para que o potencial dos jogos digitais seja plenamente realizado. A ausência de políticas claras pode limitar a efetividade de iniciativas isoladas, reforçando a necessidade de ações coordenadas entre gestores escolares, secretarias de educação e formuladores de políticas públicas.

Por fim, a literatura revisada aponta que os jogos digitais não devem ser vistos como uma solução isolada para os desafios da educação pública, mas como parte de um conjunto de estratégias pedagógicas que buscam promover aprendizagem significativa, engajamento dos estudantes e desenvolvimento de competências amplas, garantindo que as práticas educacionais se aproximem das demandas do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada neste estudo evidencia que os jogos digitais podem desempenhar um papel significativo na transformação do processo de aprendizagem, principalmente no contexto da educação pública. A análise da literatura demonstra que esses recursos favorecem o engajamento dos alunos, estimulam a participação ativa e permitem experiências de aprendizagem mais

interativas e significativas.

Ao possibilitar simulações, resolução de problemas e experimentações virtuais, os jogos digitais contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, oferecendo uma alternativa às metodologias tradicionais de ensino.

Além dos benefícios pedagógicos, a integração efetiva dos jogos digitais depende de fatores como formação docente adequada, infraestrutura tecnológica e planejamento curricular estruturado.

A mediação pedagógica é essencial para que os jogos sejam utilizados de forma estratégica e não se reduzam a uma atividade meramente recreativa. Sem preparação docente e suporte institucional, o potencial educativo dos jogos digitais tende a ser subutilizado, o que reforça a necessidade de políticas públicas voltadas para capacitação e inclusão digital.

Outro ponto relevante identificado na literatura refere-se ao impacto socioemocional das experiências lúdicas digitais. Os jogos promovem habilidades de colaboração, comunicação e resolução de conflitos entre estudantes, fortalecendo práticas cooperativas e o clima de sala de aula, especialmente em turmas numerosas ou em contextos de vulnerabilidade social. Dessa forma, os jogos digitais não apenas ampliam o domínio de conteúdos curriculares, mas também contribuem para a formação integral dos alunos.

Os desafios apontados pela pesquisa incluem a necessidade de alinhamento entre os objetivos educacionais e os recursos tecnológicos, a diversidade de contextos escolares e a limitação de estudos longitudinais que avaliem os efeitos a longo prazo do uso de jogos digitais na aprendizagem. O design instrucional inadequado ou a utilização isolada de jogos sem mediação pedagógica pode comprometer os resultados educativos, evidenciando a importância de uma abordagem crítica e planejada.

A análise evidencia que a adoção de jogos digitais deve ser considerada como parte de uma estratégia pedagógica integrada, em que tecnologia, didática e avaliação caminhem de forma articulada.

O sucesso da implementação depende tanto de condições estruturais e políticas públicas quanto da capacidade dos docentes de adaptar os recursos às necessidades específicas de suas turmas.

Em síntese, os resultados desta revisão bibliográfica indicam que os jogos digitais têm potencial para transformar o ensino na educação pública, oferecendo oportunidades de aprendizagem mais motivadoras, inclusivas e significativas. Para que esses benefícios sejam plenamente realizados, é fundamental que escolas, professores e gestores trabalhem de maneira coordenada, garantindo infraestrutura adequada, formação contínua e estratégias pedagógicas consistentes.

Finalmente, a pesquisa aponta a necessidade de novos estudos que investiguem

impactos longitudinais, diversidade de jogos e contextos educacionais distintos, consolidando a base de evidências sobre os efeitos e as melhores práticas de utilização dos jogos digitais na educação pública.

Dessa forma, será possível avançar no uso dessas ferramentas como instrumentos capazes de potencializar a aprendizagem e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.; SOUZA, T.; SILVA, P. Impacto dos jogos digitais na aprendizagem de matemática: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 1, p. 45-62, 2021.

CAMACHO-SÁNCHEZ, J.; RILLO-ALBERT, E.; LAVEGA-BURGUÉS, P. Gamification and digital games in education: engagement and learning outcomes. *Computers & Education*, v. 177, p. 104-356, 2022.

DICHEV, C.; DICHEVA, D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *Educational Technology & Society*, v. 20, n. 1, p. 11-28, 2017.

FERREIRA, M.; TEIXEIRA, F. Jogos digitais e desenvolvimento socioemocional na educação básica: possibilidades e desafios. *Revista Educação em Foco*, v. 12, n. 2, p. 77-95, 2023.

LUCIANO, A. Jogos digitais na educação pública: potencialidades e barreiras. *Revista de Políticas Educacionais*, v. 19, n. 3, p. 112-130, 2024.

MORAES, L.; ALMEIDA, C. Design instrucional e jogos digitais: estratégias para aprendizagem significativa. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 29, n. 2, p. 88-104, 2022.

PEREIRA, R.; LIMA, S. Infraestrutura tecnológica e inclusão digital na educação pública: desafios para o uso de jogos educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 44, n. 161, p. 239-258, 2023.

SANTOS, D.; CARVALHO, E. Formação docente e utilização de jogos digitais na escola pública: um estudo de caso. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 48, e25997, 2022.

TAŞ, Y.; BOLAT, Y. Digital games and gamification in education: a systematic review of research trends. *Education and Information Technologies*, v. 28, p. 5231-5254, 2023.



O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

BIANCA DOS SANTOS FERNANDES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS-2016); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Bristol.

RESUMO

O presente artigo analisa a importância da educação socioemocional na Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Considerando que a aprendizagem na primeira infância envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais, o estudo discute como o trabalho intencional com competências socioemocionais favorece a construção da autonomia, da empatia, do autocontrole e das habilidades de convivência. Fundamenta-se nas contribuições teóricas de Lev Vygotsky, Henri Wallon e Jean Piaget, que compreendem o desenvolvimento infantil como um processo integrado entre aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Além disso, dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a formação integral e o fortalecimento das relações interpessoais no contexto escolar. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, evidencia que práticas pedagógicas que promovem a escuta, a mediação de conflitos e a valorização das emoções contribuem significativamente para a aprendizagem significativa e para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos. Conclui-se que a inserção sistemática da educação socioemocional na rotina da Educação Infantil potencializa o desenvolvimento global da criança e fortalece o ambiente educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Socioemocional; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais. Nessa perspectiva, a educação socioemocional emerge como elemento essencial no processo formativo, uma vez que possibilita à criança reconhecer, compreender e expressar suas emoções, além de desenvolver habilidades relacionadas à convivência, à empatia e à resolução de conflitos.

As contribuições teóricas de Lev Vygotsky, Henri Wallon e Jean Piaget evidenciam que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, sendo as interações sociais e afetivas elementos estruturantes da aprendizagem. Assim, a escola assume papel relevante na promoção de experiências que favoreçam não apenas a construção do conhecimento, mas também o fortalecimento das competências socioemocionais desde os primeiros anos de vida.

No contexto educacional contemporâneo, marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se ainda mais necessário promover práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional da criança como parte constitutiva do processo de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao destacar a formação integral e o desenvolvimento de competências que envolvem o “eu”, o “outro” e o “nós”, evidenciando a importância das relações interpessoais no ambiente escolar.

Dessa forma, a educação socioemocional não deve ser compreendida como um conteúdo isolado, mas como prática transversal que permeia as experiências cotidianas da Educação Infantil.

Entretanto, a efetivação da educação socioemocional na prática pedagógica enfrenta diversos desafios, entre eles a formação insuficiente dos professores para lidar com questões emocionais, a priorização excessiva de conteúdos cognitivos e a ausência de estratégias sistematizadas no planejamento escolar.

Além disso, muitos contextos escolares ainda apresentam dificuldades na mediação de conflitos e na promoção de um ambiente acolhedor e participativo, o que pode comprometer o desenvolvimento integral das crianças. Tais desafios evidenciam a necessidade de reflexão e de reorganização das práticas educativas, a fim de garantir que o trabalho com as emoções seja realizado de maneira intencional e fundamentada.

A justificativa deste estudo reside na compreensão de que o desenvolvimento socioemocional na infância contribui significativamente para a aprendizagem, para a construção da autonomia e para a formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis.

Ao considerar que as experiências vivenciadas na primeira infância influenciam

etapas posteriores da vida escolar e social, torna-se imprescindível aprofundar discussões acerca da inserção sistemática da educação socioemocional na Educação Infantil, fortalecendo práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a convivência respeitosa.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância da educação socioemocional na Educação Infantil e seus impactos no processo de aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos que sustentam essa abordagem, identificar os principais desafios para sua implementação no cotidiano escolar e refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é compreendida como etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e sociais de forma indissociável.

Nesse contexto, a educação socioemocional ganha destaque por contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e regular emoções, estabelecer relações saudáveis e participar ativamente do meio social. Conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o desenvolvimento integral deve contemplar competências que articulem o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

O desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações estabelecidas no ambiente social. Para Lev Vygotsky (VYGOTSKY, 1998), a aprendizagem é mediada pelas relações sociais, sendo o outro elemento fundamental na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as experiências vividas na Educação Infantil influenciam diretamente a maneira como a criança compreende e expressa suas emoções.

A dimensão afetiva também ocupa lugar central nas discussões de Henri Wallon (WALLON, 2007), ao afirmar que emoção e cognição são inseparáveis no processo de desenvolvimento. Para o autor, a afetividade constitui elemento estruturante da personalidade, especialmente na primeira infância, fase em que a criança aprende a reconhecer a si mesma e ao outro.

De modo complementar, Jean Piaget (PIAGET, 1994) destaca que o desenvolvimento moral ocorre gradativamente, a partir das interações sociais e das experiências de cooperação. A construção da autonomia moral está relacionada à capacidade de compreender regras, respeitar limites e agir com responsabilidade.

No campo contemporâneo da inteligência emocional, Daniel Goleman (GOLEMAN, 2012) evidencia que habilidades como empatia, autocontrole e motivação são

determinantes para o sucesso acadêmico e social. Tais competências podem e devem ser desenvolvidas desde a infância, por meio de práticas educativas intencionais.

Estudos recentes reforçam que o desenvolvimento socioemocional impacta diretamente o desempenho escolar. Segundo John D. Mayer e Peter Salovey (MAYER; SALOVEY, 1997), a capacidade de perceber e regular emoções favorece processos de aprendizagem mais significativos e relações interpessoais mais equilibradas.

No contexto brasileiro, pesquisadores como Tânia Zagury (ZAGURY, 2010) defendem que a escola deve assumir papel ativo na formação ética e emocional das crianças, considerando que muitas aprendizagens sociais são construídas nesse espaço coletivo.

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) organiza a Educação Infantil em campos de experiências que valorizam o convívio, a participação e a construção da identidade, reforçando a necessidade de práticas que estimulem a expressão de sentimentos e a resolução de conflitos.

A promoção da escuta ativa e do diálogo constitui estratégia fundamental para o fortalecimento das competências socioemocionais. Para Paulo Freire (FREIRE, 1996), a educação deve ser fundamentada na dialogicidade, no respeito e na valorização da experiência do educando.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador das emoções no ambiente escolar. De acordo com António Nóvoa (NÓVOA, 2019), a formação docente precisa contemplar dimensões humanas e relacionais, preparando o educador para lidar com situações de conflito e diversidade emocional.

A prática pedagógica voltada à educação socioemocional requer planejamento intencional. Atividades que envolvem rodas de conversa, contação de histórias e jogos cooperativos favorecem a expressão emocional e o desenvolvimento da empatia.

A construção da autonomia, nesse cenário, não se limita à realização de tarefas individuais, mas envolve a capacidade de tomar decisões responsáveis e respeitar o coletivo. Tal perspectiva dialoga com os princípios defendidos por PIAGET (1994) acerca da cooperação.

A convivência no ambiente escolar possibilita à criança vivenciar situações de frustração, negociação e partilha, experiências essenciais para o amadurecimento emocional.

Entretanto, a efetivação dessas práticas depende de uma cultura escolar que valorize o cuidado e o acolhimento como elementos estruturantes do currículo.

Pesquisas atuais na área da psicologia educacional indicam que crianças que desenvolvem habilidades socioemocionais apresentam maior capacidade de adaptação e melhor desempenho acadêmico.

Nesse sentido, a educação socioemocional deve ser compreendida como parte integrante do currículo da Educação Infantil, e não como atividade complementar.

A articulação entre família e escola também se mostra fundamental para fortalecer as aprendizagens emocionais, garantindo coerência nas orientações e nas práticas educativas.

Por fim, entende-se que investir na educação socioemocional na primeira infância significa contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade, consolidando uma educação verdadeiramente integral.

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A consolidação da educação socioemocional na Educação Infantil exige mais do que reconhecimento teórico de sua importância; demanda reorganização das práticas pedagógicas e do próprio olhar sobre a criança. Embora os documentos oficiais enfatizem o desenvolvimento integral, ainda persiste, em muitos contextos escolares, uma valorização predominante de conteúdos cognitivos em detrimento das dimensões emocionais e relacionais (BRASIL, 2017).

Um dos principais desafios refere-se à formação docente. Muitos professores não receberam, em sua formação inicial, preparo específico para trabalhar competências socioemocionais de forma sistemática. Conforme aponta António Nóvoa (NÓVOA, 2019), a profissionalidade docente precisa incorporar dimensões éticas, relacionais e reflexivas, superando modelos centrados apenas na transmissão de conteúdo.

Além disso, lidar com emoções no ambiente escolar requer sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Para Henri Wallon (WALLON, 2007), a afetividade é elemento estruturante do desenvolvimento, o que implica reconhecer que conflitos, frustrações e manifestações emocionais fazem parte do processo educativo e não devem ser ignorados.

Outro obstáculo presente nas instituições de Educação Infantil é a dificuldade na mediação de conflitos entre as crianças. Situações de disputa por brinquedos, divergências em atividades coletivas e reações impulsivas são frequentes nessa faixa etária. Segundo Jean Piaget (PIAGET, 1994), tais conflitos são fundamentais para a construção da moralidade e da autonomia, desde que mediados adequadamente pelo adulto.

A mediação pedagógica, nesse contexto, assume papel central. Para Lev Vygotsky (VYGOTSKY, 1998), o aprendizado ocorre na interação social, sendo o professor responsável por organizar experiências que ampliem as possibilidades de desenvolvimento da criança.

Outro desafio contemporâneo relaciona-se ao impacto das transformações sociais e tecnológicas na infância. O uso precoce de dispositivos digitais pode

influenciar as formas de interação e comunicação, reduzindo experiências presenciais de diálogo e cooperação. Diante desse cenário, torna-se ainda mais necessário que a escola promova vivências que estimulem a empatia e a convivência respeitosa.

Apesar dos desafios, diversas práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento socioemocional. As rodas de conversa, por exemplo, configuram-se como espaços de escuta, partilha de sentimentos e construção coletiva de soluções. Para Paulo Freire (FREIRE, 1996), o diálogo constitui elemento essencial da prática educativa libertadora.

A literatura infantil também se apresenta como recurso potente para trabalhar emoções. Histórias que abordam medo, amizade, respeito e diversidade permitem que a criança se identifique com personagens e reflita sobre suas próprias vivências.

Jogos cooperativos são igualmente relevantes, pois estimulam a colaboração em vez da competição excessiva. De acordo com Daniel Goleman (GOLEMAN, 2012), competências como empatia e trabalho em equipe podem ser desenvolvidas por meio de experiências práticas e intencionais.

A organização do ambiente escolar também influencia o desenvolvimento socioemocional. Espaços acolhedores, que valorizem a participação e a autonomia da criança, contribuem para a construção de vínculos positivos e para o sentimento de pertencimento.

A relação entre escola e família constitui outro elemento fundamental. Quando há diálogo e parceria, as orientações sobre limites, respeito e expressão emocional tornam-se mais coerentes, favorecendo a internalização de valores e atitudes.

A avaliação, por sua vez, deve considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também avanços nas interações, na cooperação e na autonomia. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça a importância de acompanhar o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus ritmos e singularidades.

Cabe destacar que o desenvolvimento socioemocional não ocorre de forma imediata, mas constitui processo contínuo e gradual. Exige constância, coerência e intencionalidade nas ações pedagógicas.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores revela-se indispensável para ampliar repertórios teóricos e metodológicos, fortalecendo práticas fundamentadas e conscientes.

Também é necessário que a gestão escolar valorize projetos institucionais voltados à convivência, à cultura de paz e ao respeito às diferenças, integrando tais princípios ao projeto político-pedagógico.

Superar a fragmentação entre cuidar e educar é outro passo essencial. Na Educação Infantil, cuidado e educação são dimensões indissociáveis, especialmente quando se trata do acolhimento das emoções.

Assim, a efetivação da educação socioemocional depende de um compromisso coletivo da comunidade escolar, envolvendo professores, gestores e famílias na

construção de um ambiente seguro e participativo.

Conclui-se que, apesar dos desafios existentes, é possível implementar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento socioemocional de maneira consistente e fundamentada, contribuindo para a formação de crianças mais autônomas, empáticas e preparadas para a convivência social.

Ao comparar as concepções de Vygotsky, Wallon e Piaget acerca do desenvolvimento infantil, observa-se que, embora partam de enfoques distintos, os três autores reconhecem a indissociabilidade entre aspectos cognitivos e sociais na formação da criança.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação elemento central na construção do conhecimento. Wallon (2007), por sua vez, enfatiza a afetividade como fundamento do desenvolvimento humano, defendendo que emoção e cognição constituem dimensões inseparáveis.

Já Piaget (1994) concentra-se na construção progressiva das estruturas cognitivas e morais, destacando a importância da cooperação e da vivência de regras para o desenvolvimento da autonomia.

Assim, como Vygotsky privilegia a dimensão sociocultural, Wallon ressalta a centralidade da emoção e Piaget enfatiza os processos construtivos da inteligência e da moralidade.

No que se refere à formação moral e às competências socioemocionais, Piaget (1994) e Vygotsky (1998) aproximam-se ao reconhecer que o convívio social é indispensável para a internalização de normas e valores. Contudo, diferenciam-se na ênfase dada ao papel do adulto: para Vygotsky, a mediação intencional do professor potencializa o desenvolvimento, especialmente na zona de desenvolvimento proximal; para Piaget, a construção da autonomia moral ocorre nas relações de cooperação entre pares.

Wallon (2007), ao inserir a afetividade como eixo estruturante, amplia essa discussão ao afirmar que as experiências emocionais vivenciadas nas interações sociais influenciam diretamente a formação da personalidade, evidenciando que o desenvolvimento moral não pode ser dissociado das vivências afetivas.

Ao relacionar essas perspectivas com as contribuições contemporâneas de Goleman (2012), percebe-se um diálogo entre as teorias clássicas do desenvolvimento e os estudos atuais sobre inteligência emocional. Goleman reforça a importância de habilidades como empatia, autocontrole e consciência emocional para o sucesso acadêmico e social, aproximando-se da visão walloniana sobre a centralidade das emoções e da concepção vygotskiana acerca da aprendizagem mediada socialmente.

Os autores clássicos estruturam as bases teóricas do desenvolvimento infantil, Goleman atualiza a discussão ao evidenciar a necessidade de práticas educativas intencionais voltadas ao desenvolvimento socioemocional, consolidando a

compreensão de que cognição, emoção e interação social são dimensões interdependentes no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar a importância da educação socioemocional na Educação Infantil, evidenciando seus impactos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança.

A partir da fundamentação teórica construída ao longo do estudo, foi possível compreender que as dimensões cognitiva, afetiva e social não se desenvolvem de maneira isolada, mas se articulam continuamente nas experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Dessa forma, a educação socioemocional se consolida como elemento essencial na formação infantil, contribuindo para a construção da identidade, da autonomia e das habilidades de convivência.

As contribuições de Vygotsky (1998) reforçam que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação, destacando o papel do professor como organizador de experiências significativas. Wallon (2007), ao enfatizar a centralidade da afetividade no desenvolvimento humano, amplia essa compreensão ao demonstrar que emoção e cognição são inseparáveis, sobretudo na primeira infância.

Piaget (1994), por sua vez, evidencia que a construção da autonomia moral se dá nas relações de cooperação e no respeito mútuo, elementos indispensáveis para a formação ética da criança.

Em diálogo com essas perspectivas, Goleman (2012) contribui ao destacar que competências como empatia, autocontrole e consciência emocional são determinantes para o sucesso acadêmico e social, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas intencionais voltadas ao desenvolvimento socioemocional.

Ao longo da análise, constatou-se que a efetivação da educação socioemocional ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente e à priorização excessiva de conteúdos cognitivos em detrimento das dimensões emocionais.

Muitas instituições ainda carecem de estratégias sistematizadas que integrem o trabalho com emoções ao planejamento pedagógico de forma contínua e estruturada. Tal realidade evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada, bem como de uma reorganização curricular que reconheça o desenvolvimento socioemocional como parte constitutiva do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da construção de um ambiente escolar acolhedor, que valorize a escuta ativa, o diálogo e a mediação de conflitos como práticas permanentes.

A promoção de espaços de participação, como rodas de conversa e atividades

cooperativas, favorece a expressão de sentimentos e o fortalecimento das relações interpessoais. Nesse sentido, a parceria entre escola e família mostra-se fundamental para garantir coerência nas orientações e fortalecer o desenvolvimento emocional das crianças em diferentes contextos de convivência.

Conclui-se, portanto, que a educação socioemocional na Educação Infantil deve ser compreendida como compromisso ético e pedagógico das instituições escolares, uma vez que contribui significativamente para a formação de sujeitos mais empáticos, autônomos e socialmente responsáveis.

Investir nessa dimensão significa promover uma educação verdadeiramente integral, que reconhece a criança em sua totalidade e compreende que aprender envolve também sentir, conviver, dialogar e construir sentidos sobre si e sobre o mundo. Assim, reafirma-se a necessidade de consolidar práticas educativas que integrem conhecimento e emoção, fortalecendo a base para trajetórias escolares mais significativas e humanizadoras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. (org.). Emotional development and emotional intelligence: educational implications. New York: Basic Books, 1997. p. 3–31.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2019.
- PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZAGURY, Tânia. Limites sem trauma: construindo cidadãos. Rio de Janeiro: Record, 2010.



A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS

ELAINE CRISTINA DE SOUZA QUEIROZ MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unitalo (2015); Especialista em Letras pela Faculdade Unijales (2018); História (2025). Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Nakamura - Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma revisão bibliográfica que analisa o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no contexto educacional brasileiro, com ênfase nos desafios e contribuições dessa abordagem para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Com a promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas, observa-se um importante avanço no reconhecimento das contribuições dos povos africanos na constituição da identidade nacional. Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos, como a insuficiente formação docente, a escassez de materiais didáticos adequados e resistências socioculturais que dificultam uma abordagem mais ampla e aprofundada do tema. Verifica-se, nos estudos analisados, que o ensino da temática afro-brasileira ainda ocorre de forma fragmentada e, muitas vezes, restrita a conteúdos históricos ligados à escravidão, o que limita a compreensão da complexidade das contribuições culturais, sociais e políticas dos povos afrodescendentes. Como principais resultados, evidencia-se que a efetiva implementação da legislação depende da formação continuada de professores, da ampliação de recursos pedagógicos e da valorização de práticas educativas que promovam a diversidade e o combate ao racismo estrutural. Como objetivo, busca-se analisar a implementação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar, identificando seus impactos e desafios, bem como propor estratégias pedagógicas que favoreçam uma abordagem mais crítica e efetiva da temática afro-brasileira no currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura Afro-Brasileira; Lei 10.639/03.

INTRODUÇÃO

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem se tornado um tema cada vez mais relevante nas discussões sobre educação no Brasil. A Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas, representa um marco fundamental para a valorização e o reconhecimento da contribuição dos povos negros para a formação do país.

No entanto, a implementação dessa legislação nas escolas brasileiras enfrenta desafios, especialmente em relação à falta de preparo adequado dos professores, à escassez de materiais pedagógicos especializados e à resistência de parte da sociedade em compreender a importância dessa abordagem no currículo escolar. A História e a Cultura Afro-Brasileira precisam ser abordadas de forma ampla e aprofundada, considerando a riqueza e a complexidade das influências africanas na formação da identidade nacional.

No cenário educacional atual, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é frequentemente tratado de maneira superficial, limitando-se a alguns tópicos isolados sobre a escravidão e a luta por liberdade. A cultura afro-brasileira é muito mais do que um capítulo de opressão; ela representa uma rica herança de resistência, criatividade e diversidade.

Por isso, é fundamental que as escolas ofereçam aos alunos uma visão ampla e crítica sobre as influências africanas, para que compreendam o legado cultural e histórico dos afrodescendentes no Brasil, desde os tempos coloniais até a contemporaneidade. Esse ensino contribui não apenas para a formação da identidade dos estudantes, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar da legislação que assegura o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a prática pedagógica ainda enfrenta dificuldades em proporcionar uma formação efetiva sobre esses temas. Muitos professores não possuem a formação necessária para abordar adequadamente esses conteúdos, e muitas escolas não oferecem materiais didáticos que abordem as diversas dimensões dessa temática. Isso resulta em uma abordagem superficial e estigmatizante, que limita a compreensão dos alunos sobre a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a sociedade brasileira.

A discussão sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é crucial, pois ela visa combater o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e promover a valorização da diversidade cultural. Ao inserir as contribuições dos afrodescendentes na formação do currículo escolar, cria-se um ambiente mais inclusivo e enriquecedor para todos os alunos, independentemente de sua origem étnica. Além disso, essa abordagem educacional favorece o respeito à diversidade, a compreensão dos direitos humanos e o fortalecimento da cidadania, elementos essenciais para a

construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Como objetivo geral, o presente trabalho compreende analisar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no contexto educacional, avaliando os desafios e as potencialidades dessa abordagem na formação de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Quanto aos objetivos específicos, analisar o impacto da Lei 10.639/03 na prática educacional nas escolas brasileiras; e propor estratégias para uma abordagem mais eficaz e crítica dos conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

As Políticas Públicas direcionadas ao povo negro têm se modificado ao longo do tempo. O discurso antes fortemente eurocêntrico passou a incorporar uma nova perspectiva, focada no social e na educação, com ênfase nas relações étnico-raciais (BARBOSA, 2011).

No contexto brasileiro, durante o período escravocrata, as ideias e imposições eurocêntricas predominavam, e os negros eram trazidos da África para trabalhar como escravizados em condições extremamente precárias, com muitos falecendo por conta do tratamento desumano. Eram vistos como uma “raça inferior”, destinada a servir como escravizados (SILVA, 2007).

Essa visão contribuiu para que o negro fosse tratado de forma desumana, em uma realidade marcada por desigualdades políticas, econômicas, sociais e culturais, problemas que, infelizmente, ainda persistem, mesmo com a abolição da escravidão. O negro continua marginalizado socialmente, culturalmente e economicamente, em uma aparente democracia racial (SILVA, 2007).

No âmbito educacional, os livros didáticos de História e a maioria dos materiais acadêmicos reforçam a visão dos colonizadores sobre os negros. São frequentemente atribuídas denominações distorcidas sobre as situações violentas dos portugueses em relação aos africanos durante o processo de colonização brasileira, em que a catequização ignorava suas crenças, e a escravidão era justificada como necessária para a “civilização” dos africanos (SILVA, 2007).

Por outro lado, é fundamental resgatar os aspectos da História da África que influenciaram a formação da população brasileira, abordando suas contribuições nas áreas social, econômica, política e cultural, relacionadas à História do Brasil. A escola, nesse contexto, desempenha um papel essencial ao promover a equidade educacional, não podendo se eximir da responsabilidade de oferecer um ensino inclusivo e crítico. Ela deve trabalhar a questão antirracista que ainda persiste na sociedade atual, valorizando as relações étnico-raciais (BRASIL, 2013).

Hoje, o racismo continua a ser um problema, o que torna imprescindível a discussão sobre o tema no ambiente educacional, visando ampliar o conhecimento

dos estudantes sobre suas histórias culturais, sociais e políticas, ajudando-os a valorizar as diferenças. A valorização das diferenças culturais, dos saberes e práticas diversas é essencial para garantir o direito à educação para todos. Isso implica a reconstrução do que consideramos “comum”, de forma a permitir que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando que a igualdade se manifeste nas diferenças que devem ser assumidas como referência comum, rompendo com o caráter monocultural da educação escolar (CANDAU, 2015).

De acordo com Silva (2007), a escola deve ser um espaço que favorece a interação entre indivíduos de origens e níveis socioeconômicos diversos, funcionando como um ambiente propício ao ensino de regras para o convívio democrático e o respeito às diferenças.

Para que o processo educacional seja eficaz, o professor deve auxiliar os alunos a se tornarem protagonistas de seu aprendizado, promovendo atividades que envolvam levantamento de hipóteses, leitura crítica, reflexão, contextualização e comparação, além de outras competências e habilidades que permitam ao estudante se desenvolver e se tornar um cidadão crítico e consciente de sua realidade social.

A implementação da Lei nº 10.639/2003, conforme Abramovay e Mary (2006), surgiu como uma tentativa de reparar as injustiças e marginalizações que marcaram a história do povo negro e seus descendentes desde sua chegada ao Brasil. A lei, uma política afirmativa, foi fruto da luta de diversos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, que buscava o reconhecimento da cultura africana e suas contribuições para o país.

Como afirmam os autores, a legislação visava a criação de diretrizes que orientassem a formulação de projetos que valorizassem a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos, promovendo uma educação positiva sobre as relações étnico-raciais (SÃO PAULO, 2010, p. 1-2).

O conteúdo da disciplina de História até então era centrado nas questões eurocêntricas, tratando os negros e indígenas como seres “inferiores” e destacando apenas os aspectos negativos vividos por eles durante a colonização brasileira. Como apontam Barbosa e Horn (2008), uma mudança importante que ocorreu no ensino de História foi a recontextualização da escravidão por meio de outra perspectiva, buscando minimizar as dores causadas a essas populações ao longo dos séculos. Esse movimento foi impulsionado por políticas públicas com o objetivo de reparar as desigualdades históricas, exigindo um debate intenso sobre o tema.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída no Brasil nos últimos anos, propôs um novo direcionamento educacional para eliminar desigualdades e estabelecer uma base comum de aprendizado. Contudo, de acordo com Barbosa et al. (2019), a BNCC ainda preserva uma visão eurocêntrica, o que influencia negativamente a formação cidadã dos estudantes. Em vez de abordar a cidadania de forma

ampla, ligando-a aos direitos e deveres sociais, a BNCC limita a discussão à preparação para o mercado de trabalho. Como a BNCC orienta:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2018, p. 13).

Discutir essas questões não é apenas uma exigência das Políticas Públicas, mas uma forma de reparar os danos causados por anos de injustiça e marginalização, resgatando histórias e projetos de vida. A legislação voltada para a educação trouxe orientações e discussões específicas, promovendo aprendizagens significativas, trocas de experiências, a quebra de paradigmas e projetos que envolvem o respeito, a equidade e a valorização da cultura africana. Nesse processo, a escola desempenha um papel fundamental ao valorizar as histórias africanas e afro-brasileiras, superando a ênfase excessiva na escravidão (VERRANGIA e SILVA, 2010).

Além disso, Bergamaschi e Gomes (2012) destacam que a legislação proporciona um ambiente de troca de experiências, a quebra de paradigmas e a criação de projetos voltados ao respeito, à equidade e ao conhecimento da diversidade cultural.

A escola, portanto, é essencial para a valorização das histórias de ambos os povos. A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, por exemplo, lançou em 2008 as “Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial”, em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE), para guiar o trabalho com o tema nas escolas municipais.

Candau (2015) examina essa temática sob a ótica da educação intercultural, destacando contribuições de grupos e movimentos negros que defendem um multiculturalismo que passa pela superação das diferenças, com ênfase nas relações sociais e raciais, enfrentando o racismo e a discriminação, e combatendo ideologias como a mestiçagem. O ensino das diferenças culturais está na contínua construção da cultura, reconhecendo que a cultura não é algo fixo, mas sim um processo em evolução.

Portanto, a escola deve promover o reconhecimento dessas identidades culturais, abordando as questões de forma que permita o desenvolvimento de um entendimento mais amplo e plural. No entanto, a escola ainda é um ambiente que, em muitos casos, reproduz conceitos ultrapassados e até mesmo racistas. É crucial que os profissionais da educação debatam novas práticas pedagógicas, fora do tradicionalismo, para atender às demandas e desafios trazidos pelas questões sociais contemporâneas.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A implementação da Lei nº 10.639/03 representa um marco fundamental para a educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Essa legislação surge como resposta às demandas históricas do movimento negro e de pesquisadores da área da educação que defendem a necessidade de uma escola mais inclusiva, plural e comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural (GOMES, 2012).

Nesse contexto, o ensino das relações étnico-raciais se configura como um campo essencial para a construção de uma educação antirracista. Segundo Munanga (2005), o racismo no Brasil se manifesta de forma estrutural e simbólica, sendo frequentemente naturalizado nas práticas sociais e, muitas vezes, reproduzido no ambiente escolar. Dessa forma, a escola, como espaço de formação cidadã, pode tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como instrumento de transformação social.

A formação docente aparece como um dos principais desafios para a efetivação da Lei 10.639/03. Muitos professores não receberam, em sua formação inicial, subsídios teóricos e metodológicos suficientes para trabalhar com a temática afro-brasileira de maneira crítica e aprofundada. Para Gomes (2012), a educação para as relações étnico-raciais exige uma ressignificação das práticas pedagógicas, bem como o reconhecimento da diversidade como elemento estruturante do processo educativo.

Além disso, Cavalleiro (2001) destaca que o racismo na escola nem sempre se apresenta de forma explícita, mas se manifesta em práticas cotidianas, como a invisibilização da história e da cultura negra, a reprodução de estereótipos e a desigualdade de tratamento entre estudantes. Nesse sentido, o combate ao racismo exige não apenas mudanças curriculares, mas também uma revisão das atitudes e concepções dos profissionais da educação.

Outro aspecto relevante refere-se à importância de uma educação que valorize a identidade e a autoestima dos estudantes negros. De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira no espaço escolar contribui para a construção de uma identidade positiva, fortalecendo o sentimento de pertencimento e promovendo o respeito às diferenças étnico-raciais.

Paulo Freire (1996) também contribui para essa discussão ao defender uma educação libertadora, pautada no diálogo, na criticidade e na transformação social. Sob essa perspectiva, o ensino não deve ser neutro, mas comprometido com a formação de sujeitos críticos capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

Apesar dos avanços legais e teóricos, a prática pedagógica ainda enfrenta desafios significativos, como a escassez de materiais didáticos adequados, a fragilidade na formação continuada dos professores e a persistência de currículos que ainda reproduzem uma visão eurocêntrica da história. No entanto, também se observam possibilidades de transformação, especialmente por meio de projetos pedagógicos interdisciplinares, formação continuada e iniciativas que valorizem a diversidade cultural no ambiente escolar.

Ao analisar as contribuições dos autores discutidos ao longo do trabalho, observa-se um consenso inicial quanto ao reconhecimento de que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira representa um avanço significativo decorrente da Lei nº 10.639/03. Autores como Gomes (2012) e Silva (2007) destacam que essa legislação não se limita à alteração curricular, mas implica uma ressignificação do papel da escola na formação de sujeitos críticos e conscientes das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

Em uma perspectiva convergente, Munanga (2005) e Cavalleiro (2001) defendem que o racismo no Brasil apresenta caráter estrutural e, muitas vezes, se manifesta de forma velada. Ambos os autores convergem ao afirmar que a escola não constitui um espaço neutro, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como instrumento de enfrentamento das discriminações raciais.

Entretanto, identifica-se que Munanga (2005) enfatiza a dimensão histórica e estrutural do racismo, como Cavalleiro (2001) direciona sua análise para as práticas cotidianas no ambiente escolar, como a invisibilização da população negra e a reprodução de estereótipos. Essa distinção contribui para a compreensão do racismo em suas diferentes escalas de manifestação, tanto macroestruturais quanto microssociais.

No que se refere à formação docente, Gomes (2012) destaca sua centralidade para a efetivação de uma educação antirracista. Segundo a autora, a transformação das práticas pedagógicas depende de uma reestruturação da formação inicial e continuada dos professores, aspecto que se relaciona diretamente com as dificuldades encontradas na implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas brasileiras.

Silva (2007), por sua vez, reforça a importância da escola como espaço de convivência democrática e de valorização das diferenças. Sua contribuição complementa as demais ao defender que o ambiente escolar deve promover interações entre sujeitos diversos, favorecendo a construção da cidadania e o respeito às identidades culturais.

Na perspectiva de Paulo Freire (1996), amplia-se a discussão ao inserir a educação em um contexto de transformação social mais abrangente. O autor defende uma pedagogia baseada no diálogo, na criticidade e na emancipação dos sujeitos, princípios que dialogam diretamente com as propostas de uma educação antirracista apresentadas pelos demais autores.

Apesar das convergências teóricas, observam-se diferenças quanto ao foco das análises. Freire (1996) e Gomes (2012) enfatizam processos pedagógicos e formativos voltados à transformação social, como Munanga (2005) e Cavalleiro (2001) concentram-se na denúncia das estruturas racistas e das desigualdades historicamente consolidadas no contexto brasileiro.

Conclui-se, portanto, que as contribuições teóricas analisadas são complementares ao evidenciarem que a efetivação de uma educação antirracista depende de um conjunto articulado de fatores, como formação docente, revisão curricular, políticas públicas e mudanças nas práticas escolares.

Assim, a superação das desigualdades raciais na educação requer tanto a análise crítica das estruturas sociais quanto a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade.

Dessa forma, a efetivação da Lei nº 10.639/03 depende de um conjunto articulado de ações que envolvem políticas públicas, formação docente e compromisso institucional das escolas. A construção de uma educação antirracista exige o reconhecimento da importância da história e da cultura afro-brasileira como parte constitutiva da identidade nacional, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a igualdade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Políticas Públicas e a legislação relacionada ao ensino das culturas africana e afro-brasileira orientam o conteúdo programático que as escolas devem abordar sobre essas culturas, que desempenharam um papel fundamental não apenas na formação da população brasileira, mas também no resgate de suas contribuições nas áreas social, econômica, política e cultural, essenciais para a história do Brasil. É importante ressaltar que a escola, embora seja um espaço formal de aprendizagem, não é a única instituição responsável pelas relações étnico-raciais. A educação também ocorre em outros contextos, como no seio da família, nos grupos sociais, nas comunidades e no convívio cotidiano.

No entanto, a escola se configura como um ambiente privilegiado para a promoção dessas questões, devido à rica diversidade presente nela. Nesse sentido, a Educação tem a responsabilidade de valorizar e respeitar a cultura negra, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, que atuem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; MARY, Mary Garcia Castro. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Maria Aparecida; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação e relações étnico-raciais no Brasil. Brasília: MEC, 2007.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial. São Paulo: SME, 2010.
- VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2010.



O BRINCAR SIMBÓLICO COMO FERRAMENTA DE SAÚDE EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA APÓS PANDEMIA

FERNANDA GARCIA DO NASCIMENTO

Graduação em LICENCIATURA EM PEDAGOGIA pela Faculdade UNICID (2018); Especialista em PRÁTICAS EDUCATIVAS CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS pela Faculdade ESP (2024); Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Umarizal.

RESUMO

O brincar simbólico, frequentemente denominado “faz de conta”, constitui uma das manifestações mais significativas do desenvolvimento infantil na primeira infância. Nesse tipo de atividade, a criança não se limita a imitar a realidade, mas passa a reinterpretá-la e transformá-la por meio da imaginação, utilizando objetos, personagens e situações fictícias para dar sentido às experiências que vivencia. No ambiente educacional, essas brincadeiras funcionam como um elo entre o mundo interior da criança e o contexto social em que está inserida, possibilitando que emoções, receios e desejos sejam expressos de maneira segura e simbólica. Além disso, o jogo simbólico contribui para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, emocionais e sociais, estimulando a autonomia e a habilidade de lidar com conflitos. A discussão sobre esse tema torna-se ainda mais relevante diante das fragilidades emocionais percebidas nas escolas atualmente, muitas vezes relacionadas à diminuição do tempo destinado ao brincar livre e ao uso intensivo de dispositivos digitais, reforçando a importância de valorizar o faz de conta no desenvolvimento infantil. Frente aos apontamentos, teve-se como Objetivo Geral analisar a função do brincar simbólico como estratégia primordial para o fortalecimento da saúde emocional e do equilíbrio psicopedagógico na primeira infância. A presente investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, consolidada por meio de uma revisão bibliográfica sistemática.

Palavras-chave: Primeira Infância; Brincar Simbólico; Saúde Emocional Infantil; Pós-pandemia.

INTRODUÇÃO

O brincar simbólico, comumente referido como “faz de conta”, constitui uma das manifestações mais complexas e vitais do desenvolvimento humano na primeira infância. Nesta fase, a criança não apenas reproduz a realidade, mas a reinventa, utilizando objetos substitutos e papéis sociais para processar o mundo ao seu redor. Por meio da linguagem simbólica, o lúdico deixa de ser apenas entretenimento para se tornar uma ferramenta de comunicação interna, onde o psiquismo se organiza e a subjetividade começa a ser desenhada.

No contexto educacional, o brincar simbólico atua como um mediador entre o mundo interno da criança e a realidade externa. É no espaço da fantasia que o pequeno sujeito experimenta o poder de agência, testando limites, regras sociais e resoluções de conflitos sem as consequências punitivas do mundo real. Essa dinâmica é essencial para a saúde emocional, pois permite que a criança projete medos e desejos em personagens, conferindo-lhes um contorno narrativo que facilita a compreensão de seus próprios afetos.

A escolha deste tema justifica-se pela crescente necessidade de estratégias pedagógicas que respondam ao aumento de fragilidades emocionais no ambiente escolar. Com as transformações sociais contemporâneas, o tempo de brincar livre e simbólico tem sido reduzido em favor de atividades estruturadas ou do uso excessivo de telas. Resgatar o simbolismo é, portanto, um ato de resistência pedagógica que prioriza a saúde mental infantil e o desenvolvimento integral do ser.

Para mais, a relevância deste estudo reside na urgência de instrumentalizar educadores para que identifiquem no brincar simbólico não apenas uma “hora do recreio”, mas um diagnóstico vivo do bem-estar da criança. Entender como o faz de conta opera na economia emocional do aluno permite intervenções mais sensíveis e eficazes, fortalecendo a resiliência e a capacidade de simbolização, elementos fundamentais para o sucesso acadêmico e social futuro.

No entanto, observa-se uma lacuna entre o reconhecimento teórico da importância do lúdico e a sua aplicação prática e intencional voltada para a saúde emocional. Muitas vezes, o brincar simbólico é visto de forma periférica no currículo, desprovido de uma mediação que potencialize a elaboração de traumas ou ansiedades. Diante deste cenário, surge o seguinte questionamento: De que maneira a mediação pedagógica do brincar simbólico pode atuar efetivamente como um mecanismo de promoção da saúde emocional e regulação afetiva em crianças da primeira infância?

Frente aos apontamentos, teve-se como Objetivo Geral analisar a função do brincar simbólico como estratégia primordial para o fortalecimento da saúde emocional e do equilíbrio psicopedagógico na primeira infância. Os Objetivos Específicos foram: refletir como as dramatizações podem auxiliar na elaboração do luto diante

do período pós-pandemia; averiguar as práticas mediadoras do educador na organização de espaços que favoreçam a expressão simbólica e o acolhimento emocional.

TÍTULO – O BRINCAR SIMBÓLICO E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA PIAGET, VYGOTSKY E WINNICOTT

A gênese do desenvolvimento infantil é indissociável da capacidade de representação. O brincar simbólico, longe de ser uma atividade diletante, constitui o “trabalho” da criança, conforme postulado por diversas correntes da psicologia do desenvolvimento. Ao brincar de faz de conta, a criança não apenas imita situações cotidianas, mas elabora experiências emocionais, constrói narrativas próprias e internaliza valores, regras e papéis sociais. Este processo é fundamental para que ela aprenda a lidar com frustrações, realize ensaios de possíveis soluções para seus conflitos internos e desenvolva empatia ao assumir diferentes perspectivas durante a dramatização.

Ao transformar objetos comuns em elementos de sua fantasia, a criança revela sua capacidade criativa e inaugura os alicerces da autorregulação emocional e cognitiva. Este capítulo analisa como a transição do esquema sensório-motor para o pensamento representativo permite que a criança inaugure sua saúde emocional por meio da manipulação de símbolos, destacando o papel ativo do sujeito na ressignificação de vivências e no fortalecimento de sua subjetividade e identidade. De acordo com Giacometti et al (2013, p. 1101), “Um dos estudos mais importantes sobre o jogo infantil está na obra de Piaget em ‘Formação do símbolo na criança’”. Os autores trazem ao debate que:

1. O jogo encontra sua finalidade em si mesmo. O jogador se preocupa mais com o resultado do que com o jogo em si mesmo.
2. É uma atividade espontânea, aqui o jogo não tem preocupação com nenhuma regra;
3. É uma atividade que dá prazer;
4. O jogo tem uma certa falta de organização;
5. Aqui o comportamento da criança é livre de conflito, aqui o jogo ignora os conflitos; 6) o jogo tem uma motivação mais intensa (GIACOMETTI, BARCELOS E DIAS 2013, p.1102).

Para os autores, o jogo pode ser compreendido como uma atividade marcada pela liberdade, pela espontaneidade e pela motivação intrínseca da criança. Nessa perspectiva, a brincadeira assume valor próprio, pois a criança envolve-se no ato de jogar principalmente pela experiência vivida e não apenas pelo resultado obtido. Além disso, trata-se de uma prática que ocorre de maneira natural e prazerosa, sem

a rigidez de regras formais ou de organização previamente estruturada. Durante o jogo, a criança experimenta um espaço simbólico no qual pode agir com autonomia, explorar possibilidades e reduzir tensões ou conflitos presentes em outras situações do cotidiano. Assim, o caráter lúdico do jogo favorece o engajamento intenso, permitindo que a criança se expresse de forma livre e criativa, o que contribui significativamente para seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo (GIACOMETTI et al, 2013).

Para Jean Piaget (1971), o jogo simbólico surge no subestágio do pensamento pré-operatório (aproximadamente entre os 2 e 7 anos), uma fase crucial na evolução do psiquismo infantil. Durante esse período, a criança passa a utilizar a função semiótica, que consiste na capacidade de representar um “significado” (um objeto, um evento, uma pessoa) por meio de um “significante” (um gesto, uma palavra, um objeto substituto). Essa habilidade não apenas permite à criança simbolizar o mundo ao seu redor, mas também ampliar suas possibilidades de expressão e compreensão. Piaget (1971) enfatiza que, ao transformar um bloco de madeira em um carro ou uma colher em um telefone, a criança demonstra sua aptidão para abstração, desenvolvendo o pensamento representativo que servirá de base para processos mais complexos de aprendizagem.

Para tanto, o jogo simbólico, segundo o autor, é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da linguagem, pois favorece a comunicação de ideias, desejos e sentimentos de maneira criativa e subjetiva. Ao criar cenários imaginários e vivenciar situações fictícias, a criança aprende a diferenciar realidade e fantasia, exercitando a capacidade de antecipar, planejar e solucionar conflitos em um ambiente seguro e lúdico (GIACOMETTI et al, 2013).

Do ponto de vista emocional, Piaget (1971) argumenta que o jogo simbólico é o meio de assimilação pura, uma ferramenta essencial para o equilíbrio afetivo da criança. No mundo real, a criança deve se acomodar às regras e pressões externas; no jogo, ocorre o inverso: a realidade é moldada para satisfazer as necessidades do eu. Se uma criança viveu uma experiência frustrante no médico, ao brincar de “dar injeção” em sua boneca, ela inverte os papéis. O que era passividade e sofrimento torna-se atividade e domínio. Essa “deformação” da realidade em favor do prazer e da compensação é o que garante o equilíbrio afetivo necessário para que a criança suporte as exigências da socialização posterior. Ao manipular símbolos durante o brincar, a criança não apenas elabora experiências difíceis, mas também constrói resiliência emocional, aprendendo a lidar com sentimentos de medo, ansiedade e frustração.

O jogo simbólico, portanto, funciona como uma válvula de escape e um espaço de elaboração psíquica, permitindo à criança experimentar soluções para seus problemas internos sem o risco de punição ou julgamento. Essa dinâmica contribui para a formação da autonomia, da autoestima e da capacidade de autorregulação,

elementos indispensáveis para o desenvolvimento saudável e integral ao longo da vida (GIACOMETTI et al, 2013).

Nesse contexto, o brincar simbólico assume um papel relevante no processo de desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança represente situações do cotidiano, reorganize experiências vividas e atribua novos significados às suas emoções e percepções. Por meio das brincadeiras de faz de conta, a criança recria papéis sociais, experimenta diferentes formas de interação e constrói estratégias para compreender o mundo que a cerca. Essa atividade favorece o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento, além de fortalecer habilidades socioemocionais importantes para a convivência. Assim, o jogo simbólico constitui um espaço privilegiado de aprendizagem e expressão, no qual a criança articula fantasia e realidade, ampliando gradativamente sua capacidade de compreender e interpretar as experiências que vivencia no ambiente social (PALANGANA, 2015).

Ao contrário de uma visão puramente biológica, Vygotsky (1991) situa o brincar simbólico como uma atividade social que impulsiona o desenvolvimento cognitivo e emocional. Para o autor, o brinquedo não é apenas uma recordação de algo vivido, mas uma reorganização criativa de impressões. A imaginação não é um devaneio, mas um processo psicológico superior que surge da necessidade de agir em um mundo onde os desejos não podem ser imediatamente satisfeitos.

Vygotsky (1991) introduz o conceito fundamental da libertação do campo situacional. Na primeira infância, a ação da criança é determinada pelo que ela vê (um graveto é apenas um graveto). No brincar simbólico, o significado (cavalo) separa-se do objeto (graveto). Essa capacidade de separar o pensamento do objeto real é a base da autorregulação emocional: a criança aprende que pode controlar seus impulsos e sentimentos por meio da criação de regras internas dentro do jogo de papéis. Ao assumir o papel de uma autoridade (pai, professor, herói), a criança exercita a obediência a regras sociais por vontade própria, fortalecendo sua estrutura volitiva.

A contribuição de Donald Winnicott (1975) é, talvez, a mais profunda no que tange à saúde emocional. Winnicott postula que o brincar ocorre no Espaço Transicional — uma zona intermediária entre a realidade interna (subjética) e a realidade externa (objetiva). O “objeto transicional” (o paninho, o urso de pelúcia) é o primeiro símbolo que a criança cria para lidar com a ausência da mãe e a ansiedade da separação.

Para Winnicott (1975), “o brincar é, em si mesmo, uma terapia”. É apenas no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, é capaz de ser criativo e utilizar sua personalidade integral. Quando a criança se envolve no faz de conta, ela está em um estado de “alheamento” saudável, onde o Self Verdadeiro pode se manifestar sem o medo da retaliação ou do julgamento. Se a escola ou a família impedem esse espaço de ilusão, a criança pode desenvolver um Self Falso, uma máscara de adaptação excessiva que esconde o vazio interior e a angústia. Portanto, o brincar simbólico é

o guardião da autenticidade psíquica.

Pode-se notar que quando a criança brinca, sente satisfação em seu ato, porque faz parte de sua vida. Na escola a ludicidade exerce o mesmo encantamento, brincando a criança fica alegre por participar das aulas e vai gostar de tudo que envolve o meio escolar, pois adquiriu confiança no adulto. De acordo com Winnicott (1975, p.80), “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu”.

A reflexão de Winnicott (1975) evidencia a profunda relação entre o brincar e a constituição da subjetividade humana. Ao afirmar que é no brincar que o indivíduo pode ser verdadeiramente criativo e utilizar sua personalidade de forma integral, o autor destaca o caráter formativo dessa experiência para o desenvolvimento emocional e psicológico. Durante a brincadeira, a criança explora possibilidades, expressa sentimentos e experimenta diferentes formas de agir e pensar, o que favorece o autoconhecimento e a construção da identidade. Dessa maneira, o brincar não se limita ao entretenimento, mas representa um espaço de liberdade e criação no qual o sujeito se reconhece, descobre suas potencialidades e desenvolve sua capacidade de se relacionar consigo mesmo e com o mundo (WINNICOTT, 1975).

Articulando Vygotsky (1991), Vygotsky (1991) e Winnicott (1975), compreende-se que o brincar simbólico promove a saúde emocional por meio de três pilares: O brincar permite a repetição de experiências difíceis até que elas percam seu caráter aterrorizante. O símbolo “domestica” o medo. Ao assumir múltiplos papéis (o lobo e o chapeuzinho), a criança começa a perceber que o outro possui sentimentos e perspectivas diferentes das suas, o que é a base da empatia. A Linguagem dos Afetos: Muitas vezes, a criança não possui vocabulário para expressar angústias complexas. O símbolo (uma torre que cai, um monstro que ataca) torna-se a linguagem que permite ao educador e à própria criança nomear e dar contorno ao que é sentido. Estabelece-se que o brincar simbólico não é uma etapa a ser superada, mas uma estrutura permanente de saúde mental. Sem a capacidade de simbolizar, o sujeito fica preso ao concreto e ao imediato, tornando-se vulnerável a explosões emocionais e dificuldades de aprendizagem. A escola, portanto, deve ser o locus de preservação deste espaço sagrado da infância.

DRAMATIZAÇÕES, JOGOS DE FAZ DE CONTA E PROMOÇÃO DA SAÚDE EMOCIONAL NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

O cenário educacional contemporâneo enfrenta um desafio sem precedentes: a recepção de uma geração de crianças cujos marcos fundamentais de sociabilidade foram atravessados por um período prolongado de isolamento e incerteza. Este capítulo discute como o brincar simbólico, manifestado em dramatizações e

jogos de faz de conta, constitui a via régia para a reparação de danos socioemocionais no contexto pós-pandemia.

A pandemia da COVID-19 impôs à primeira infância uma restrição severa do “laboratório social”. Para a criança, o outro não é apenas um companheiro de lazer, mas um espelho necessário para a construção da identidade. O confinamento doméstico, muitas vezes marcado pelo medo da contaminação e pela ansiedade dos adultos, gerou o que especialistas chamam de “estresse tóxico”. Reforçando que com “as restrições impostas pela pandemia em muitos países, as crianças foram obrigadas a permanecer em casa por longos períodos, o que resultou em uma redução significativa das oportunidades de movimento e interação social” (MAIA et al, 2025, p. 3).

No Brasil não foi diferente, ao retornarem ao ambiente escolar, muitas crianças apresentaram dificuldades na autorregulação, aumento de fobias e uma fragilidade na capacidade de compartilhar o espaço e os objetos. O brincar simbólico surge, então, como uma necessidade clínica e pedagógica. Por meio do faz de conta, a criança tem a oportunidade de “metabolizar” o que viveu de forma passiva. Se durante o isolamento ela foi objeto de decisões alheias, no jogo de dramatização ela retoma o protagonismo, decidindo quem entra e quem sai da sua “casa” imaginária, exercendo um controle que lhe foi negado pela realidade sanitária (MAIA et al, 2025).

De acordo com a UNESCO (2020), o cenário educacional após a pandemia de COVID-19 exigiu a construção de políticas públicas voltadas ao fortalecimento das dimensões humanas, sociais e emocionais no processo educativo. O documento destacou que a escola precisou ir além da simples transmissão de conteúdos, buscando promover ambientes de aprendizagem que valorizassem o bem-estar, a cooperação, a solidariedade e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, práticas pedagógicas que estimularam a criatividade, a participação ativa e as interações sociais foram consideradas fundamentais para a reconstrução dos vínculos e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Assim, a educação no período pós-pandemia passou a ser compreendida como um processo que também envolveu o cuidado com as relações, as emoções e as experiências coletivas vivenciadas pelos alunos (UNESCO, 2020).

Nesse cenário, o ambiente escolar passa a assumir um papel fundamental no acolhimento das experiências emocionais vivenciadas pelas crianças no período pós-pandemia. A escola, ao incorporar práticas lúdicas em sua rotina pedagógica, oferece um espaço seguro para que sentimentos como medo, insegurança e ansiedade possam ser expressos e elaborados de forma simbólica. O brincar, especialmente por meio de atividades de imaginação e representação, possibilita que a criança organize suas emoções e reconstrua gradualmente sua confiança nas relações sociais. Dessa forma, o jogo simbólico torna-se um recurso pedagógico e socioemocional relevante, pois favorece a retomada das interações, fortalece vínculos e contribui para a reconstrução do equilíbrio emocional necessário ao processo

de aprendizagem e convivência coletiva. Friedmann, (2012, p. 12):

Se o brincar não fosse o melhor método de a criança aprender em profundidade e extensão, ele (desenvolvimento infantil) teria de ser resgatado, preservado e promovido por ser o espaço da liberdade. Quem não brinca cresce amarrado. Quem brinca experimenta o mergulho profundo na alma das coisas. E se torna livre para criar soluções, inovar caminhos, inventar o futuro.

Uma das ferramentas mais potentes para a saúde emocional é a dramatização. A encenação de histórias permite que a criança lide com conteúdo difíceis por meio da distância estética. Segundo a teoria do psicodrama aplicada à pedagogia, quando uma criança assume um papel (como o de um monstro, um médico ou um animal ferido), ela cria um escudo protetor entre o seu “eu” real e a dor representada. Friedmann (2012, p. 23) traz ao debate que “as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas”.

A reflexão da autora evidencia que as brincadeiras não são apenas atividades de entretenimento infantil, mas também expressões culturais carregadas de significados sociais. Ao afirmar que brinquedos e brincadeiras são portadores de valores relacionados ao contexto em que as crianças vivem, a autora destaca que o brincar reflete costumes, tradições, formas de convivência e modos de compreender o mundo presentes em determinada sociedade. Assim, por meio das brincadeiras, as crianças entram em contato com referências culturais de seu grupo social, reproduzindo e ressignificando práticas e conhecimentos transmitidos entre gerações. Nesse sentido, o brincar constitui um importante meio de socialização e construção de identidade, contribuindo para que a criança compreenda seu lugar na cultura e nas relações coletivas (FRIEDMANN, 2012).

No contexto pós-pandemia, o uso de bonecos e o teatro de fantoches tornam-se mediadores essenciais. A criança que não consegue verbalizar o medo da morte ou da doença pode projetar esses sentimentos em um fantoche. Ao ver o fantoche “sobreviver” a uma situação imaginária de perigo, a criança internaliza uma sensação de segurança e resiliência. Essas atividades permitem que sentimentos amorfos ganhem nome, forma e, acima de tudo, um destino narrativo, impedindo que a angústia se transforme em sintomas psicossomáticos ou comportamentos disruptivos na escola (MAIA et al, 2025).

Nesse sentido, as atividades lúdicas mediadas por objetos simbólicos, como bonecos, fantoches e personagens imaginários, tornam-se importantes recursos pedagógicos para favorecer a expressão emocional das crianças. Esses elementos funcionam como intermediários entre o mundo interno da criança e a realidade social, permitindo que sentimentos difíceis sejam representados de maneira indireta e segura. Ao projetar emoções nos personagens, a criança consegue externalizar medos, inseguranças e conflitos que muitas vezes ainda não consegue nomear

verbalmente. Além disso, a mediação do professor nesse processo possibilita a escuta sensível e o acolhimento dessas manifestações, contribuindo para que o ambiente escolar se torne um espaço de apoio, diálogo e reconstrução do equilíbrio emocional necessário para o desenvolvimento e para a aprendizagem (PALANGANA, 2015).

Além da reparação individual, Fantacholi (2020) esclarece que o brincar simbólico coletivo é o principal motor de reconstrução da confiança interpessoal. A negociação de regras (“Eu sou a mãe e você é o filho”), o respeito ao turno da fala do personagem e a cooperação para construir uma cena são exercícios intensos de alteridade. Nessa direção, o brincar coletivo assume um papel significativo no desenvolvimento social da criança, pois favorece a construção de vínculos, a cooperação e o reconhecimento do outro como sujeito participante da mesma experiência lúdica. Ao interagir com os colegas nas brincadeiras simbólicas, a criança aprende a negociar papéis, respeitar regras construídas em grupo e lidar com diferentes opiniões e perspectivas. Essas interações contribuem para a resolução de pequenos conflitos cotidianos e estimulam a comunicação, o diálogo e a empatia. Conforme destaca Moyles (2006), ao participar dessas dinâmicas lúdicas, a criança também desenvolve sua capacidade criativa e interpretativa, utilizando a imaginação para compreender e recriar o mundo a partir de sua própria lógica infantil.

De brincar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança; -de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; -de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar; -de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; -de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças e entender as limitações pessoais; -de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais (MOYLES, 2006, p.36).

O brincar simbólico, portanto, configura-se como uma ferramenta de prevenção primária. Ao permitir que as tensões sejam liberadas no plano do imaginário, evita-se que elas escalem para conflitos interpessoais graves ou para o retraimento social. A escola pós-pandemia não pode focar apenas na recuperação de conteúdos cognitivos; ela deve, obrigatoriamente, priorizar a saúde emocional, entendendo que uma criança que não consegue simbolizar sua dor terá imensas dificuldades para alfabetizar-se ou compreender conceitos abstratos (FRIEDMANN, 2012).

Resta demonstrado que a ludicidade não é uma pausa no aprendizado, mas o substrato necessário para que o aprendizado ocorra de forma saudável. As dramatizações funcionam como pontes entre o trauma vivido e a esperança de um novo convívio social, restabelecendo o prazer de estar com o outro e a alegria de criar mundos possíveis (FRIEDMANN, 2012).

A transposição do brincar simbólico de uma atividade espontânea para uma ferramenta de saúde emocional no ambiente escolar exige uma postura refinada do educador. Não se trata de dirigir a brincadeira, mas de sustentá-la. Este capítulo aborda a importância da mediação pedagógica como o elemento que transforma o “faz de conta” em um território de acolhimento e desenvolvimento integral (FRIEDMANN, 2012).

A escola, especialmente na Educação Infantil, deve ser concebida como um ambiente que convida à simbolização. A mediação começa antes mesmo da intervenção direta: ela reside na organização estética e material do espaço. Seguindo a premissa de que o espaço é o “terceiro educador”, cabe ao docente estruturar ambientes que não sejam excessivamente rígidos ou excessivamente caóticos (GIACOMETTI et al, 2013).

Um ambiente rico para o brincar simbólico é aquele que oferece materiais “abertos” ou não estruturados. Enquanto um brinquedo de plástico com luzes e sons limita a imaginação à função para a qual foi fabricado, objetos como caixas de papelão, tecidos de diferentes texturas, sementes, pedras e elementos da natureza exigem que a criança realize um esforço cognitivo e emocional para lhes atribuir significado. A mediação pedagógica, portanto, atua na curadoria desses materiais, garantindo que a criança tenha as ferramentas necessárias para externalizar sua subjetividade (GIACOMETTI et al, 2013).

A mediação docente também envolve uma “presença ausente”. O professor deve ser um observador atento, exercendo o que se pode chamar de escuta clínica-pedagógica. Ao observar uma criança brincando, o educador não busca apenas avaliar o desenvolvimento motor ou cognitivo, mas tenta decifrar a economia afetiva do pequeno grupo (GIACOMETTI et al, 2013).

Quando o educador entra na brincadeira, ele deve fazê-lo “de dentro”, respeitando a lógica interna da narrativa criada pelas crianças. Se um aluno está encenando uma situação de medo, o professor não deve interromper para dizer que “não precisa ter medo”, mas sim entrar no personagem (talvez um “protetor” ou um “vizinho”) que oferece recursos simbólicos para que a própria criança resolva o conflito. Essa mediação sensível valida o sentimento da criança e oferece um suporte emocional (o holding winnicottiano) que permite que ela explore zonas de desconforto de forma segura (WINNICOTT, 1975).

MÉTODOS

A presente investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, consolidada por meio de uma revisão bibliográfica sistemática. O recorte metodológico priorizou a análise de obras clássicas e contemporâneas que estabelecem o nexo entre a ludicidade simbólica e a saúde mental

na primeira infância. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica permite a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser pesquisada diretamente, o que se mostra essencial para articular teorias psicológicas complexas à prática pedagógica.

Para a seleção do corpus documental, foram consultadas as bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores combinados: “Brincar Simbólico”, “Saúde Emocional Infantil”, “Winnicott e Educação” e “Intervenção Pós-Pandemia”. O critério de inclusão abrangeu livros fundamentais da psicologia do desenvolvimento (Piaget, Vygotsky, Winnicott) e artigos científicos publicados entre 2020 e 2026, visando capturar as discussões mais recentes sobre os impactos psicossociais do isolamento social em crianças.

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de Análise de Conteúdo, que permitiu organizar as informações em três eixos temáticos correspondentes aos capítulos deste artigo. No primeiro eixo, buscou-se a fundamentação ontológica do brincar; no segundo, as evidências práticas da dramatização como cura; e, no terceiro, a dimensão ética da mediação docente. O processo de síntese buscou não apenas descrever as teorias, mas realizar uma meta-análise crítica sobre como a escola brasileira tem se posicionado frente à crise de saúde mental na infância, transformando o referencial teórico em diretrizes para a práxis educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o brincar simbólico transcende a esfera do entretenimento para se consolidar como uma necessidade vital do psiquismo infantil. A partir da análise das contribuições de Piaget, Vygotsky e Winnicott, ficou claro que a capacidade de simbolizar é a ferramenta fundamental para que a criança organize seus afetos, elabore situações traumáticas e construa sua identidade em relação ao outro.

Conclui-se que o contexto pós-pandemia impôs uma urgência sem precedentes na reabilitação dos espaços lúdicos. As dramatizações e os jogos de faz de conta não são apenas “momentos de relaxamento”, mas intervenções psicopedagógicas potentes capazes de prevenir transtornos de ansiedade e dificuldades de socialização. A pesquisa demonstrou que, quando a criança é encorajada a representar seus medos e anseios por meio de bonecos, máscaras e cenários fictícios, ela converte a passividade do sofrimento em atividade criativa, fortalecendo sua resiliência. No que tange ao papel do educador, os resultados apontam que a mediação deve ser pautada na sensibilidade e na escuta, e não no controle diretivo. O professor atua como o garantidor do “espaço potencial”, provendo não apenas materiais, mas segurança emocional para que a criança ouse ser ela mesma. A escola, portanto,

deve resistir à tendência de escolarização precoce e produtivista, resgatando o tempo sagrado do brincar como o seu principal currículo de saúde.

Por fim, este artigo não pretende esgotar a temática, mas acender o debate sobre a ética do cuidado na educação infantil. Espera-se que este trabalho sirva como subsídio para que mestre e educadores compreendam que cuidar da saúde emocional de uma criança é, em última análise, garantir o seu direito de existir plenamente. A maior lição que a pedagogia do brincar simbólico nos oferece é que a cura e o aprendizado caminham juntos, mediadores por uma boneca de pano, um pedaço de madeira ou um simples “faz de conta que eu sou

REFERÊNCIAS

- GIACOMETTI, Valéria Cristina; BARCELOS, Rosiclaire; DIAS, Carmen Lúcia. O jogo educativo na educação infantil. *Colloquium Humanarum*. Presidente Prudente, v.10, n. Especial, p. 1809-1105, jul/dez 2013. Disponível em < <http://docplayer.com.br/9168589-Ojogo-educativo-na-educacao-infantil-valeria-cristina-giacometti-1-rosiclaire-barcelos-1-carmen-lucia-dias-2.html>>. Acesso em 16 mar. 2026.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MAIA, L. C. P.; BOARETTO, J. A.; SANTOS, B. V. dos; SANTOS, F. P. dos; SILVA, J. C.; SIMÕES, L. M. Qual a importância do brincar pós pandemia: promovendo a compreensão sobre as problemáticas no desenvolvimento motor. *Brazilian Journal of Business*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. e79537, 2025. DOI: 10.34140/bjbv7n2-020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJB/article/view/79537>. Acesso em: 16 mar. 2026.
- MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.
- PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2015.
- PIAGET, J. A Formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo. São Paulo: Zahar, 1971.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1971.
- UNESCO. A educação em um mundo pós-COVID: nove ideias para a ação pública. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 12 mar. 2026.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Tradução de José Otávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



GEOGRAFIAS DO IMAGINÁRIO E REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO FILME O SENHOR DOS ANÉIS: A SOCIEDADE DO ANEL

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 as geografias do imaginário e as representações do espaço na obra O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel, a partir de uma abordagem fundamentada na Geografia crítica e cultural. O objetivo consiste em compreender como o cinema constrói espacialidades que dialogam com conceitos geográficos como espaço, território, paisagem e lugar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, baseada em revisão bibliográfica e análise fílmica, utilizando autores como Milton Santos, Yi-Fu Tuan, Claude Raffestin e Denis Cosgrove. Os resultados evidenciam que a Terra-média se configura como uma construção espacial complexa, na qual se articulam elementos físicos, simbólicos e políticos, revelando relações de poder, identidades territoriais e significados culturais. Conclui-se que o cinema, enquanto linguagem, constitui-se como um importante instrumento para a análise geográfica e para o ensino, ao possibilitar leituras críticas do espaço e contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade de forma reflexiva e contextualizada.

Palavras-chave: Geografia; Espaço; Território; Cinema; Imaginário.

INTRODUÇÃO

O cinema, enquanto linguagem e forma de representação, constitui-se como um importante mediador na produção de imaginários geográficos, influenciando a maneira como os sujeitos percebem, interpretam e significam o espaço. Nesse contexto, a obra *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel* apresenta-se como um rico objeto de análise, ao construir uma espacialidade complexa a Terra-média que articula elementos da geografia física, humana e simbólica. Tal construção não se limita ao campo da fantasia, mas dialoga com práticas sociais, relações de poder e dinâmicas territoriais que remetem ao mundo real, permitindo uma leitura crítica a partir da ciência geográfica.

A Geografia, enquanto campo científico, tem ampliado seu escopo analítico ao incorporar dimensões subjetivas e culturais na compreensão do espaço. Para Milton Santos (1996), o espaço geográfico é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, sendo constantemente produzido pelas relações sociais. Nessa perspectiva, mesmo espaços ficcionais, como a Terra-média, podem ser compreendidos como representações que traduzem formas de organização espacial, territorialidades e relações de poder. Do mesmo modo, Yi-Fu Tuan (1983) enfatiza a importância da experiência e da percepção na construção do lugar, destacando que o espaço se transforma em lugar à medida que é vivido e significado processo este claramente evidenciado na jornada dos personagens ao longo da narrativa fílmica.

A noção de “geografias do imaginário” emerge, portanto, como um campo fecundo para a análise das representações espaciais no cinema. Segundo Denis Cosgrove (1998), as paisagens são construções culturais que expressam visões de mundo, ideologias e formas de poder. Nesse sentido, a Terra-média pode ser interpretada como uma paisagem simbólica que materializa conflitos territoriais, disputas por poder e diferentes formas de apropriação do espaço. Regiões como o Condado, Mordor e Valfenda revelam não apenas características físicas distintas, mas também modos diferenciados de organização social e relações com o território, evidenciando a pluralidade espacial presente na narrativa.

Além disso, a análise crítica das representações espaciais no cinema permite compreender como discursos geográficos são produzidos e disseminados. Para Claude Raffestin (1993), o território é resultado de relações de poder mediadas por atores sociais que atribuem significado e controle ao espaço. No filme, essas relações se manifestam de forma evidente na disputa pelo Um Anel, que simboliza o domínio territorial e político sobre a Terra-média. Assim, o espaço deixa de ser um mero cenário e passa a atuar como elemento central na construção da narrativa, refletindo estruturas de dominação e resistência.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as geografias do imaginário e as representações do espaço na obra *A Sociedade do Anel*, buscando compreender

como o filme constrói espacialidades que dialogam com conceitos fundamentais da Geografia, tais como espaço, lugar, paisagem e território. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise fílmica, articulando autores clássicos e contemporâneos da Geografia crítica e cultural. Espera-se, assim, contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o uso do cinema como recurso analítico e didático, especialmente no ensino de Geografia, ao evidenciar o potencial das narrativas ficcionais na construção de leituras críticas do espaço.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, tendo como foco a análise das representações espaciais e das geografias do imaginário na obra *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel*. Tal abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os significados, simbolismos e construções discursivas do espaço presentes na narrativa fílmica, considerando que, conforme destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e interpretações que não podem ser reduzidos a dados quantitativos.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, adotou-se a pesquisa bibliográfica como base teórica, a partir de autores clássicos e contemporâneos da Geografia crítica e cultural, tais como Milton Santos (1996), Yi-Fu Tuan (1983), Claude Raffestin (1993) e Denis Cosgrove (1998). A revisão permitiu a construção das categorias analíticas centrais espaço, lugar, paisagem e território fundamentais para a interpretação das dinâmicas espaciais presentes no filme. Conforme Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita o aprofundamento teórico e a sistematização de conceitos essenciais à análise científica.

Paralelamente, utilizou-se a análise fílmica como procedimento técnico, entendendo o cinema como uma linguagem que produz e difunde representações sociais e espaciais. Nesse sentido, o filme foi analisado a partir de sequências selecionadas, considerando elementos como construção da paisagem, organização dos territórios, relações de poder e deslocamentos espaciais dos personagens. A análise seguiu uma perspectiva interpretativa, inspirada na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), a partir da qual foram identificadas unidades de sentido e categorias temáticas relacionadas às geografias do imaginário.

A operacionalização da análise ocorreu em três etapas: (i) pré-análise, com a visualização integral do filme e levantamento inicial de elementos geográficos relevantes; (ii) exploração do material, com a categorização das cenas e identificação das representações espaciais; e (iii) tratamento e interpretação dos resultados, articulando as evidências empíricas com o referencial teórico adotado. Essa

sistematização metodológica permite, conforme Bardin (2011), a construção de inferências consistentes e fundamentadas sobre o objeto analisado.

Por fim, destaca-se que a abordagem adotada busca não apenas descrever os elementos geográficos presentes na obra, mas interpretá-los criticamente, compreendendo o cinema como uma prática cultural que produz sentidos sobre o espaço. Assim, a metodologia articula teoria e análise empírica, contribuindo para a consolidação de estudos que dialogam entre Geografia e linguagem cinematográfica, especialmente no campo das geografias do imaginário.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA A GEOGRAFIA COMO SABER ESTRATÉGICO: ESPAÇO, PODER E DOMINAÇÃO

A Geografia, ao longo de sua trajetória enquanto campo científico, consolidou-se não apenas como uma disciplina descritiva, mas como um saber estratégico profundamente vinculado às dinâmicas de poder, controle e dominação do espaço. Essa perspectiva crítica permite compreender que o espaço geográfico não é neutro, mas resultado de relações sociais historicamente construídas. Nesse sentido, Milton Santos (1996) propõe uma concepção ampliada de espaço, articulando técnica, tempo e ação social:

“O espaço geográfico é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. Os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e estas, por sua vez, transformam os objetos, em um processo contínuo de produção e reprodução do espaço.” (SANTOS, 1996, p. 63).

A partir dessa leitura, o espaço deve ser entendido como uma instância ativa na reprodução das relações sociais, sendo constantemente moldado por interesses econômicos, políticos e culturais. Tal compreensão rompe com visões tradicionais e evidencia o caráter estratégico da Geografia, especialmente quando se observa o papel do espaço na organização e manutenção de estruturas de poder.

Nesse mesmo horizonte teórico, Claude Raffestin (1993) aprofunda a discussão ao tratar o território como produto das relações de poder mediadas por diferentes atores sociais. Para o autor, o território não é apenas uma delimitação física, mas uma construção relacional, carregada de intencionalidade e controle:

“O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço. O território, nessa perspectiva, é o resultado de relações de poder que se inscrevem no espaço, sendo, portanto, uma produção social marcada por estratégias de controle e dominação.” (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Essa abordagem permite compreender que o território é sempre atravessado por disputas, sendo expressão de interesses divergentes e de relações assimétricas. Assim, a Geografia revela-se como ferramenta fundamental para analisar os mecanismos de controle territorial, seja em contextos reais ou em representações simbólicas, como aquelas presentes no cinema.

Além disso, a dimensão estratégica da Geografia pode ser compreendida a partir da contribuição de Yves Lacoste, que enfatiza o papel político do conhecimento geográfico. Para o autor, a Geografia historicamente serviu como instrumento de poder, sendo utilizada para fins militares, econômicos e administrativos:

“A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra. Essa afirmação não significa que ela se reduza a essa função, mas evidencia que o conhecimento do espaço sempre esteve ligado a estratégias de dominação, controle territorial e planejamento das ações de poder. Conhecer o espaço é, portanto, uma forma de poder sobre ele.” (LACOSTE, 1988, p. 21).

A reflexão proposta por Lacoste reforça a ideia de que o conhecimento geográfico não é neutro, mas está diretamente implicado nas relações de poder que estruturam a sociedade. Nesse sentido, a análise do espaço seja ele real ou imaginado torna-se uma prática crítica, capaz de revelar as lógicas de dominação e resistência presentes nas diferentes formas de organização territorial.

Dessa forma, ao considerar a Geografia como um saber estratégico, torna-se possível compreender que o espaço é simultaneamente produto e condição das relações sociais, sendo atravessado por disputas de poder, interesses políticos e processos de dominação. Essa perspectiva é fundamental para a análise de narrativas ficcionais, nas quais o espaço, longe de ser apenas cenário, assume papel central na construção de conflitos, territorialidades e hierarquias, permitindo uma leitura crítica das representações espaciais e de seus significados.

GEOGRAFIAS DO IMAGINÁRIO E REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO

A compreensão das geografias do imaginário insere-se no campo da Geografia cultural e humanista, ampliando o olhar sobre o espaço para além de sua materialidade, incorporando dimensões simbólicas, discursivas e representacionais. Nesse sentido, o espaço não é apenas uma realidade concreta, mas também uma construção social mediada por imagens, narrativas e linguagens, como o cinema. A obra *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel* exemplifica essa perspectiva ao construir a Terra-média como uma espacialidade complexa, carregada de significados, valores e ideologias, que dialogam com a realidade social e histórica.

A noção de paisagem, nesse contexto, assume centralidade analítica. Para Denis Cosgrove (1998), a paisagem deve ser compreendida como uma forma de ver e representar o mundo, profundamente marcada por relações de poder e por

construções culturais:

“A paisagem não é simplesmente o mundo que vemos, mas uma forma de ver o mundo, uma construção cultural que expressa e legitima determinadas visões sociais. Ela está intimamente ligada às formas de poder, pois organiza a maneira como a realidade é percebida e interpretada, naturalizando determinadas relações sociais e espaciais.” (COSGROVE, 1998, p. 13).

A partir dessa concepção, torna-se possível interpretar as paisagens ficcionais como expressões simbólicas que comunicam ideologias e visões de mundo. No caso da Terra-média, as diferentes regiões como o Condado, associado à harmonia e simplicidade, ou Mordor, marcado pela destruição e opressão constituem paisagens que traduzem valores e conflitos, funcionando como metáforas espaciais de dinâmicas sociais e políticas.

Além disso, as representações do espaço são mediadas por sistemas simbólicos que organizam a experiência humana no mundo. Yi-Fu Tuan (1979) contribui para essa discussão ao destacar o papel da imaginação e da percepção na construção das espacialidades:

“O espaço e o lugar são construções da experiência humana, moldadas tanto pela percepção sensorial quanto pela imaginação. Os seres humanos não apenas habitam o espaço físico, mas também criam mundos simbólicos que refletem seus medos, desejos e valores, produzindo geografias que são simultaneamente reais e imaginadas.” (TUAN, 1979, p. 387).

Essa perspectiva permite compreender que as geografias do imaginário não são desvinculadas da realidade, mas constituem formas de interpretação e ressignificação do mundo. O cinema, nesse sentido, atua como um importante produtor dessas geografias, ao criar narrativas que organizam o espaço de maneira inteligível e carregada de sentido.

Outro aporte relevante para essa discussão encontra-se na obra de Edward Soja, que propõe uma leitura ampliada do espaço a partir da articulação entre o real, o imaginado e o vivido. Para o autor:

“O espaço deve ser entendido como uma construção dialética, envolvendo simultaneamente o espaço percebido, o espaço concebido e o espaço vivido. Essa articulação permite compreender que as representações espaciais incluindo aquelas produzidas pela arte e pelo cinema desempenham papel fundamental na produção da realidade social, influenciando práticas, discursos e relações de poder.” (SOJA, 1996, p. 79).

A contribuição de Soja reforça a ideia de que o imaginário geográfico não é mero reflexo da realidade, mas parte constitutiva dela, influenciando a forma como os sujeitos compreendem e se relacionam com o espaço. Assim, as representações presentes no cinema não apenas reproduzem o mundo, mas também o reinterpretam e, em certa medida, o produzem.

Dessa forma, as geografias do imaginário e as representações do espaço revelam-se fundamentais para a análise crítica de obras cinematográficas, ao evidenciar que o espaço é simultaneamente material e simbólico. Ao construir mundos ficcionais, o cinema mobiliza referências do mundo real, reorganizando-as em novas configurações espaciais que expressam valores, conflitos e ideologias. Nesse sentido, a análise dessas representações permite compreender como o imaginário geográfico atua na formação de percepções sobre o espaço, contribuindo para a consolidação de visões de mundo e para a reprodução ou contestação de relações de poder.

LUGAR, EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO

A compreensão do espaço geográfico, especialmente na perspectiva humanista, exige a incorporação das dimensões subjetivas da experiência, da percepção e do pertencimento. Nesse sentido, a categoria de lugar assume centralidade analítica ao evidenciar que o espaço não é apenas uma extensão física, mas um campo de significações construídas a partir das vivências humanas. Na obra *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel*, essa dimensão se manifesta de forma evidente na relação dos personagens com os diferentes ambientes da Terra-média, revelando vínculos afetivos, identitários e simbólicos que configuram o espaço como lugar.

A contribuição de Yi-Fu Tuan (1983) é fundamental para essa discussão, ao estabelecer uma distinção conceitual entre espaço e lugar, enfatizando a experiência como elemento transformador:

“O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado. O que começa como espaço indiferenciado torna-se lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. O lugar é, portanto, segurança, enquanto o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o segundo.” (TUAN, 1983, p. 6).

A partir dessa perspectiva, o lugar emerge como uma construção relacional, marcada pela afetividade e pela experiência cotidiana. Essa leitura permite compreender como determinados espaços da narrativa fílmica adquirem significados distintos para os personagens, como o Condado, que representa segurança e pertencimento, em contraste com espaços desconhecidos e hostis que evocam medo e incerteza.

Além disso, a experiência espacial está diretamente relacionada à forma como os sujeitos percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Edward Relph (1976) contribui para essa reflexão ao destacar a importância da identidade e do sentimento de pertencimento na construção do lugar:

“Os lugares são centros de significados construídos pela experiência humana. A identidade do lugar não reside apenas em suas características físicas, mas nas

intenções, memórias e experiências das pessoas que o habitam. A perda desse vínculo resulta em uma ‘placelessness’, uma ausência de identidade que compromete a relação entre sujeito e espaço.” (RELPH, 1976, p. 43).

Essa abordagem reforça a ideia de que o lugar é constituído por relações simbólicas e afetivas, sendo essencial para a formação da identidade dos sujeitos. No contexto da narrativa cinematográfica, os deslocamentos espaciais dos personagens implicam também processos de resignificação, nos quais novos lugares são experienciados e reinterpretados.

Outro aporte relevante pode ser encontrado em Anne Buttimer (1982), que enfatiza a dimensão fenomenológica da experiência espacial, destacando a importância do cotidiano na construção dos significados do espaço:

“A experiência do espaço é mediada pelas práticas cotidianas e pelas interações sociais, sendo continuamente reinterpretada pelos sujeitos. O mundo vivido não é apenas um cenário, mas um campo dinâmico de significações, no qual o espaço se torna lugar por meio da experiência, da memória e da ação.” (BUTTIMER, 1982, p. 172).

A partir dessa perspectiva, o espaço vivido torna-se central para a análise geográfica, evidenciando que os significados atribuídos aos lugares são construídos ao longo do tempo, por meio das práticas sociais e das relações estabelecidas pelos sujeitos.

Dessa forma, ao articular lugar, experiência e percepção, a Geografia humanista oferece importantes ferramentas para a análise das espacialidades no cinema. As narrativas fílmicas, ao representarem trajetórias, deslocamentos e vivências, evidenciam como o espaço é continuamente produzido e resignificado pelos sujeitos. Assim, o estudo dessas dimensões permite compreender que o espaço, longe de ser neutro, é profundamente marcado por experiências, afetos e percepções, constituindo-se como elemento fundamental na construção das relações humanas e das representações geográficas.

CINEMA, LINGUAGEM E ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES ANALÍTICAS

O cinema, enquanto linguagem audiovisual, constitui-se como uma potente ferramenta de produção e mediação de conhecimentos, possibilitando novas formas de leitura e interpretação do espaço geográfico. Ao articular imagem, som, narrativa e emoção, o discurso cinematográfico amplia as possibilidades de compreensão da realidade, favorecendo abordagens interdisciplinares no ensino de Geografia. Nesse contexto, a obra *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel* apresenta-se como um recurso didático relevante, ao construir uma espacialidade rica em elementos físicos, culturais e simbólicos, que podem ser explorados criticamente no processo de ensino-aprendizagem.

A compreensão do cinema como linguagem complexa encontra respaldo em

Edgar Morin (2000), que destaca seu papel na construção de sentidos e na formação do pensamento:

“O cinema não é apenas um espetáculo, mas uma forma de conhecimento que mobiliza simultaneamente razão e emoção. Ele produz uma realidade própria, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, que permite ao espectador compreender o mundo por meio de imagens que condensam experiências, valores e representações sociais.” (MORIN, 2000, p. 25).

A partir dessa perspectiva, o cinema ultrapassa a condição de entretenimento, assumindo uma função pedagógica e formativa. No ensino de Geografia, essa linguagem possibilita a problematização de conceitos como espaço, território, paisagem e lugar, ao ajudá-los de maneira visual e contextualizada, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

Além disso, o cinema pode ser compreendido como um dispositivo cultural que produz e dissemina representações do espaço. Henry Jenkins (2009) contribui para essa discussão ao enfatizar a importância das narrativas midiáticas na formação de repertórios culturais e cognitivos:

“Vivemos em uma cultura da convergência, na qual as narrativas circulam por múltiplas plataformas e desempenham papel central na construção do conhecimento. Os produtos midiáticos, como o cinema, não apenas contam histórias, mas também organizam formas de pensar o mundo, influenciando a maneira como os indivíduos compreendem e se relacionam com a realidade.” (JENKINS, 2009, p. 47).

Essa abordagem evidencia que o cinema atua como mediador entre o sujeito e o mundo, produzindo significados e orientando percepções sobre o espaço. No contexto educacional, isso implica reconhecer o potencial das obras cinematográficas como instrumentos de análise crítica, capazes de estimular a reflexão sobre as representações espaciais e suas implicações sociais e políticas.

No campo específico da Geografia, Helena Copetti Callai (2005) destaca a importância de metodologias que valorizem a leitura do mundo a partir de diferentes linguagens, incluindo o cinema:

“Ensinar Geografia é possibilitar ao aluno a leitura crítica do mundo, compreendendo as relações que se estabelecem no espaço geográfico. Para isso, é fundamental utilizar diferentes linguagens, como imagens, mapas e filmes, que permitam ao estudante interpretar a realidade de forma contextualizada e significativa.” (CALLAI, 2005, p. 89).

Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, que integrem recursos audiovisuais ao ensino, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e participativa. O cinema, ao apresentar narrativas envolventes e espacialmente estruturadas, contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico, estimulando a análise crítica e a compreensão das múltiplas dimensões do espaço.

Dessa forma, ao articular cinema, linguagem e ensino de Geografia, evidencia-se

o potencial analítico e pedagógico das obras cinematográficas na construção do conhecimento geográfico. Mais do que ilustrar conteúdos, o cinema possibilita a problematização das representações do espaço, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e intervir na realidade. Assim, sua incorporação no ensino de Geografia constitui-se como uma estratégia relevante para a consolidação de práticas educativas inovadoras e contextualizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da obra *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel* permitiu identificar que a construção da Terra-média ultrapassa a função de cenário narrativo, configurando-se como uma espacialidade complexa, marcada por elementos geográficos que dialogam com categorias centrais da ciência geográfica, como espaço, território, paisagem e lugar. Os resultados evidenciam que o filme apresenta uma organização espacial coerente, na qual diferentes regiões são dotadas de características físicas, culturais e políticas específicas, contribuindo para a construção de um mundo ficcional verossímil e analiticamente relevante.

No que se refere à categoria espaço, observou-se que a narrativa estrutura-se a partir de uma lógica relacional, na qual os deslocamentos dos personagens revelam interações entre diferentes sistemas espaciais. Em consonância com a perspectiva de Milton Santos (1996), o espaço da Terra-média pode ser compreendido como resultado da articulação entre objetos e ações, evidenciando sua dimensão dinâmica e socialmente produzida.

No âmbito do território, os resultados indicam a presença de relações de poder claramente demarcadas, especialmente na oposição entre regiões como Mordor e os demais territórios. A disputa pelo Um Anel simboliza a centralidade do poder territorial, corroborando a abordagem de Claude Raffestin (1993), ao evidenciar que o território é produto de relações de dominação e controle.

Categoria Geográfica	Elementos no Filme	Interpretação Geográfica
Espaço	Deslocamentos da Sociedade do Anel	Articulação entre sistemas de objetos e ações
Território	Mordor, reinos e fronteiras	Relações de poder, controle e dominação
Paisagem	Condado, Valfenda, Mordor	Representações simbólicas e ideológicas
Lugar	Condado (hobbits)	Espaço vivido, afetividade e pertencimento

Fonte: Elaboração própria (2026).

Em relação à paisagem, a análise revelou que o filme constrói cenários altamente simbólicos, nos quais os elementos naturais e culturais são utilizados para expressar valores e ideologias. Conforme aponta Denis Cosgrove (1998), a paisagem é uma forma de representação que reflete visões de mundo. Nesse sentido, o Condado é apresentado como uma paisagem de harmonia, enquanto Mordor expressa destruição e opressão, reforçando contrastes espaciais e simbólicos.

No que diz respeito à categoria lugar, os resultados evidenciam a importância da experiência e da percepção na construção de vínculos entre os personagens e os espaços. A partir da perspectiva de Yi-Fu Tuan (1983), observa-se que determinados espaços adquirem significados afetivos, sendo o Condado um exemplo de pertencimento e identidade.

Outro aspecto relevante refere-se às geografias do imaginário, que se manifestam na construção simbólica da Terra-média. A narrativa mobiliza elementos do mundo real e os reorganiza em uma estrutura ficcional coerente, reforçando a ideia de que o imaginário geográfico constitui uma forma de interpretação da realidade, conforme discutido por Edward Soja (1996).

No campo do ensino de Geografia, os resultados apontam para o potencial pedagógico do cinema como ferramenta de mediação do conhecimento. A obra analisada possibilita a abordagem de conteúdos geográficos de maneira contextualizada, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, conforme destaca Helena Copetti Callai (2005).

Dessa forma, a discussão evidencia que *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel* constitui um rico campo de análise para a Geografia, ao articular elementos físicos, humanos e simbólicos na construção de sua espacialidade, contribuindo tanto para a reflexão acadêmica quanto para práticas pedagógicas inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as geografias do imaginário e as representações do espaço na obra *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel*, evidenciando como o cinema pode constituir-se como um importante campo de reflexão para a ciência geográfica. A partir da análise desenvolvida, foi possível compreender que o espaço, na narrativa fílmica, não se limita a um pano de fundo, mas assume papel central na construção dos sentidos, conflitos e relações de poder que estruturam a obra.

Os resultados demonstraram que a Terra-média se configura como uma espacialidade complexa, na qual se articulam elementos da geografia física, humana e simbólica, revelando dinâmicas territoriais, contrastes paisagísticos e vínculos

afetivos com o lugar. A análise das categorias geográficas — espaço, território, paisagem e lugar — permitiu evidenciar que a obra mobiliza conceitos fundamentais da Geografia, aproximando o imaginário ficcional das estruturas reais de organização espacial. Nesse sentido, conforme discutido por Milton Santos e Claude Raffestin, o espaço e o território são produtos de relações sociais e de poder, o que também se manifesta, de forma simbólica, na narrativa cinematográfica.

Além disso, verificou-se que as paisagens e os lugares representados no filme são carregados de significados culturais e afetivos, corroborando a perspectiva de Yi-Fu Tuan, ao destacar a importância da experiência e da percepção na construção do espaço vivido. As geografias do imaginário, por sua vez, evidenciam que o cinema não apenas representa o mundo, mas também o interpreta e o ressignifica, contribuindo para a formação de visões de mundo e para a construção de leituras críticas da realidade.

No âmbito educacional, a pesquisa reforça o potencial do cinema como recurso didático no ensino de Geografia, ao possibilitar a abordagem de conteúdos de forma contextualizada, interdisciplinar e significativa. A utilização de obras cinematográficas como *A Sociedade do Anel* pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, estimulando a análise das representações espaciais e a compreensão das múltiplas dimensões do espaço geográfico, conforme aponta Helena Copetti Callai.

Por fim, destaca-se que este estudo contribui para o fortalecimento das abordagens que articulam Geografia, cultura e linguagem, evidenciando a relevância das geografias do imaginário como campo de investigação. Como limitação, reconhece-se o recorte específico da análise, centrado em uma única obra, o que abre possibilidades para pesquisas futuras que ampliem o corpus de estudo, incluindo outras produções cinematográficas e diferentes contextos culturais. Assim, reafirma-se a importância de explorar novas metodologias e linguagens no ensino e na pesquisa em Geografia, consolidando práticas mais críticas, reflexivas e conectadas com a realidade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BUTTNER, Anne. *The practice of geography*. London: Longman, 1982.
- CALLAI, Helena Copetti. *A formação do professor de Geografia*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- COSGROVE, Denis. *Social formation and symbolic landscape*. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- JACKSON, Peter (Dir.). *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel*. Estados Unidos/Nova Zelândia: New Line Cinema, 2001.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Moraes, 2000.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- RELPH, Edward. *Place and placelessness*. London: Pion, 1976.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SOJA, Edward. *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Blackwell, 1996.
- TOLKIEN, J. R. R. *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.
- TUAN, Yi-Fu. *Space and place: humanistic perspective*. In: GALE, Stephen; OLSSON, Gunnar (org.). *Philosophy in Geography*. Dordrecht: Reidel, 1979.



EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOVIMENTO: O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

JULIANY APARECIDA FERREIRA SILVA SANTOS

Graduação Em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE EM 2016; Professora de Educação Infantil no CEI Paulo Cochrane Suplicy

RESUMO

Brincar não é apenas um direito das crianças, mas um recurso essencial para seu desenvolvimento integral, incluindo os aspectos cognitivo, afetivo, motor e social. Mais que passatempos, jogos e brincadeiras contribuem para a aprendizagem, socialização e aquisição de competências socioemocionais. Por meio do brincar, a criança aprende a respeitar regras, elaborar estratégias, lidar com frustrações, desenvolver habilidades psicomotoras e assimilar conceitos diversos. Na Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, cabe à instituição oferecer experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral, o conhecimento de si e do outro, e a construção de valores como respeito à diversidade, igualdade e inclusão. Esta pesquisa qualitativa e descritiva analisou referências bibliográficas disponíveis nas bases SciELO, Google Acadêmico e na legislação educacional vigente, refletindo sobre a importância dos jogos e brincadeiras no processo educativo e na promoção de uma infância plena de experiências formativas.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As experiências lúdicas representam um elemento essencial na Educação Infantil, constituindo-se como ferramentas privilegiadas para o acesso das crianças ao universo simbólico e imaginário, ao mesmo tempo em que as preparam para enfrentar as realidades do mundo social. Jogos e brincadeiras promovem o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação integral da criança. Por meio do brincar, os pequenos se expressam, criam e recriam situações, aprendem, experimentam a liberdade corporal, e estabelecem relações consigo mesmos e com

os outros.

No faz de conta, a criança transita livremente por múltiplos papéis e cenários, podendo ser quem quiser e explorar possibilidades em um mundo imaginário onde o aprender se entrelaça à própria experiência lúdica. A ausência dessas vivências pode gerar dificuldades no estabelecimento de vínculos sociais, no exercício da empatia, no respeito às regras e na construção do senso de responsabilidade.

A brincadeira é, portanto, um espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, no qual se vivenciam valores como o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Nesse ambiente, o compartilhar de ideias e experiências favorece a constituição de uma comunidade brincante, onde os processos de aprendizagem ultrapassam o olhar tradicionalmente adulto.

A sociedade como um todo tem o dever de garantir os direitos das crianças, assumindo o papel de território educador, acolhedor e protetivo. A legislação vigente, por meio de leis, decretos, normativas, projetos e protocolos, busca assegurar esses direitos e promover políticas públicas efetivas que respeitem e priorizem a infância. Entretanto, a exploração do trabalho infantil ainda constitui uma realidade persistente e alarmante, retirando das crianças o direito fundamental de vivenciar plenamente a infância. Situações como crianças cuidando de outras crianças ou sendo submetidas a condições de trabalho análogas à escravidão, especialmente entre populações migrantes, evidenciam a urgência de enfrentar esse problema estrutural.

Mudanças significativas ocorrem quando as legislações são efetivamente respeitadas e aplicadas. As instituições de Educação Infantil têm avançado na compreensão da importância do brincar como linguagem e forma de expressão da infância, investindo na construção de ambientes educativos que favoreçam a ludicidade e respeitem as culturas infantis. O olhar sensível e atento dos profissionais da educação é essencial na elaboração de propostas pedagógicas que reconheçam o brincar como eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar a relevância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil como meios de promoção do desenvolvimento integral da criança. Como objetivos específicos, busca-se: a) compreender as contribuições do brincar para os aspectos cognitivo, afetivo, motor e social; b) refletir sobre o papel da instituição escolar na valorização da ludicidade; e c) discutir os fundamentos legais que garantem o direito ao brincar.

O problema central que norteia este estudo consiste em questionar: de que forma os jogos e brincadeiras podem ser considerados e efetivamente aplicados como práticas pedagógicas que assegurem o direito à infância e o desenvolvimento integral. A justificativa se apoia na necessidade de reafirmar o brincar como eixo estruturante do processo educativo, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI), considerando desafios contemporâneos como a adultização precoce e a exploração do trabalho infantil.

Para alcançar tais propósitos, adotou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, baseada em revisão bibliográfica de obras acadêmicas, artigos disponíveis em bases como SciELO e Google Acadêmico, além da análise da legislação educacional vigente.

BRINCAR, DIREITO GARANTIDO A TODA CRIANÇA

A Educação Infantil reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de aprender, interagir, observar, planejar, criar e recriar. Nessa perspectiva, o brincar emerge como linguagem fundamental da infância, sendo parte constitutiva do modo como as crianças se relacionam com o mundo e produzem conhecimentos. Friedmann (2012) afirma que:

Se escrevêssemos uma lista de coisas que acompanham o ser humano desde sua origem, dentre outros estaria a linguagem, para comunicar-se, e o brinquedo, para aprender sobre o desconhecido.

Ou seja, o brinquedo acompanha o ser humano desde os primórdios, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento. Complementando essa compreensão, Wajskop (1995, p. 67-68) destaca que as atividades lúdicas oferecem oportunidades valiosas para a criança:

a) decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil.

Nesse sentido, brincar não é apenas passatempo, mas uma forma de conhecer, sentir e elaborar experiências. Vygotsky (1998) reforça esse entendimento ao afirmar que, por meio do faz-de-conta, a criança desenvolve funções psicológicas superiores, como atenção, memória e imaginação, enriquecendo suas habilidades cognitivas e sociais.

A BNCC (2017, p. 37) aponta que a interação e o brincar são pilares que sustentam o currículo da Educação Infantil, pois por meio deles a criança aprende a conhecer a si mesma, o outro e o mundo. A BNCC reconhece que essas vivências contribuem para o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões: física, afetiva, social, cultural e intelectual.

A importância legal do brincar também está registrada em marcos normativos. O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) define que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, complementando a ação da família e da comunidade. Isso reforça a ideia de corresponsabilidade na garantia de ambientes que favoreçam o

brincar.

Em consonância com essa perspectiva, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) orienta a formulação de políticas públicas que assegurem proteção e oportunidades adequadas ao desenvolvimento de crianças de até seis anos. O brincar, nesse contexto, é tratado como elemento indispensável à infância e deve estar presente em todas as ações voltadas à Primeira Infância.

De forma ainda mais abrangente, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) afirmam o direito ao brincar. O Princípio VII da Declaração destaca que “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras. A sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito.” Já o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 determina que: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com prioridade absoluta, os direitos das crianças, incluindo o lazer como parte essencial de sua formação.”

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2022, s.p.) enfatiza:

É importante reconhecer e respeitar que a ação de brincar é inerente às crianças e que, ao brincarem, desenvolvem suas singularidades e suas subjetividades, a sua capacidade de criar cultura, tão importante à sua formação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990, art. 16) garante à criança o direito à liberdade, à convivência familiar e comunitária e ao brincar.

A escola, nesse cenário, ocupa papel estratégico ao organizar tempos, espaços e relações que favoreçam a experiência lúdica e significativa para as crianças. No entanto, esse compromisso não pode ser apenas da instituição escolar. A comunidade como um todo também deve assumir responsabilidade na criação de um ambiente que favoreça o lazer e as culturas infantis.

Kishimoto (2002, p. 16) reforça: “o brincar é essencial à construção do conhecimento e à compreensão do mundo. É por meio dele que a criança experimenta, imita, reelabora e cria novas realidades”. Essa compreensão amplia o entendimento de que o direito ao brincar não se limita ao interior da escola, mas se estende a todos os espaços da vida infantil.

Dessa maneira, é fundamental reconhecer que o brincar é um direito inegociável. Garantir que meninos e meninas tenham acesso a momentos lúdicos, ao lazer e à exploração livre de seus mundos é garantir uma infância digna, saudável e plena. Trata-se de um dever compartilhado entre escola, família, sociedade e poder público. Todos são protagonistas na promoção de uma infância feliz e protegida.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jogos e brincadeiras têm grande relevância na vida escolar de bebês e crianças. De acordo com Kálló e Balog (2017), as crianças têm uma profunda necessidade

de brincar e sentem prazer observando e explorando incansavelmente tudo ao seu redor.

Friedmann (2012) complementa essa visão ao afirmar que o ser humano é um ser brincante, e que o brincar é algo tão essencial que nenhum homem deveria ser privado dele, sendo inclusive proclamado como um direito fundamental. Essa afirmação reforça o valor universal do brincar, que transcende contextos culturais e sociais.

O brincar, seja nos espaços de educação, em casa, com os amigos e a família, bem como nos espaços públicos como praças e parques, é fundamental para que se cultivem, nas brincadeiras, as culturas infantis. O Currículo da Cidade de São Paulo (2018) trata o brincar como algo imprescindível, sendo este também uma ferramenta pedagógica para a aprendizagem. De acordo com o documento, “brincar é um processo de desenvolvimento que capacita as habilidades mentais, psicológicas e de socialização” (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018).

Nesse sentido, o papel do professor de Educação Infantil ganha destaque. É fundamental que ele tenha um olhar atento às brincadeiras das crianças, observando seus interesses, preferências e maneiras de interagir. Com base nessa escuta sensível, o educador pode planejar suas práticas pedagógicas de forma a potencializar essas experiências. Também é importante registrar esses momentos por meio de falas, fotos e vídeos, valorizando as descobertas feitas no cotidiano escolar.

Os jogos e brincadeiras contribuem para a ampliação de repertórios, seja por meio da criação de cenários ou de contextos investigativos planejados. Essas experiências provocam a exploração de espaços e objetos diversos, incentivando o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Nesse processo, o comportamento da criança se expande conforme a intensidade de seu brincar, como demonstra Vygotsky (2007, p. 122):

Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida, no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Muitas vezes, é o professor de Educação Infantil quem estimula a família a brincar com o bebê e a criança. Durante os momentos de interação entre escola e família, surgem oportunidades riquíssimas de diálogo e trocas de saberes, promovendo o envolvimento dos responsáveis no processo educativo.

No entanto, é preciso reconhecer que nem todas as famílias tiveram experiências com o brincar. Algumas trazem histórias marcadas pela ausência de jogos e brincadeiras, seja por condições de vulnerabilidade social ou pela influência de uma

cultura que valoriza o trabalho precoce. Muitas pessoas criadas na zona rural relatam a ausência de uma infância lúdica. Pais que não brincaram costumam ter dificuldade para estimular o brincar em seus filhos. Em contrapartida, há casos em que são as próprias crianças que, espontaneamente, ensinam os adultos a importância de brincar.

A infância é a principal etapa da vida. É nesse período que construímos a base do que seremos enquanto adultos. Trata-se de uma fase rica em aprendizagem, expressão do imaginário e descobertas sensoriais e sociais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, ART. 9º):

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Essa ênfase nas interações e no brincar também aparece na Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2018, P. 37), que reforça a importância do lúdico na construção de conhecimentos e no desenvolvimento integral das crianças:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Assim, configuram-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O brincar, portanto, atravessa diferentes tempos e espaços, contribuindo para a ampliação cultural e estimulando a criatividade, a expressão corporal e a sensibilidade.

Durante a brincadeira, a criança tem a oportunidade de ser quem ela quiser. Ela cria personagens, simula situações, experimenta papéis sociais e exercita sua imaginação. Pode ser o herói e o vilão, o piloto e o passageiro, a mãe, o pai ou quem mais quiser ser. É nesse processo que a criança explora seu corpo e sua criatividade, apropriando-se de elementos do mundo adulto para ressignificá-los com liberdade.

É importante destacar que as crianças, naturalmente, brincam. Utilizam objetos do cotidiano para criar e recriar. Um pote pode se transformar em panela ou tambor; uma colher pode virar microfone ou espada. O brincar é gratuito e espontâneo. Mesmo em contextos em que os brinquedos são escassos, as crianças inventam a brincadeira com o que têm. Pessoas que cresceram na roça costumam relatar como a espiga de milho virava uma boneca e o cabo da enxada virava um cavalo. Nesses relatos, o brincar demonstra sua potência criativa e seu valor cultural.

INFÂNCIAS SEM BRINCADEIRAS

A ausência do brincar pode prejudicar o desenvolvimento social, emocional, psicomotor e cognitivo da criança, além de comprometer sua capacidade de valorizar o brincar nas gerações seguintes. Muitas vezes, famílias que não priorizam brincadeiras reproduzem essa ausência. Durante o brincar, desenvolvem-se competências fundamentais de socialização e regulação emocional, que, quando ausentes, tendem a ser assimiladas de forma tardia.

O trabalho infantil ainda impede o brincar pleno. Historicamente, a infância foi tratada como etapa preparatória para a vida adulta, com crianças desempenhando tarefas laborais sem reconhecimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, art. 4º) estabelece:

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, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Mesmo em situações contemporâneas, crianças em vulnerabilidade assumem responsabilidades excessivas, como cuidar de irmãos ou trabalhar, sendo expostas à mendicância, exploração sexual ou uso de substâncias. Outro desafio é a exposição precoce às telas, que, embora ofereça distração, pode comprometer desenvolvimento cognitivo, social e emocional (AAP, 2016; WHO, 2019). O uso excessivo interfere no sono, atenção e atividade física, podendo gerar isolamento e comportamentos agressivos (KABALI et al., 2015; RADESKY et al., 2016).

Crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento também enfrentam barreiras físicas e sociais que limitam seu brincar, muitas vezes afastadas por julgamentos prévios. O Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2015, p. 59) orienta:

[...] oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante as brincadeiras sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e meninas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Garantir o direito ao brincar exige respeitar as individualidades de cada criança. Cada uma possui seu tempo, ritmo e modo de se expressar, refletindo a diversidade das infâncias. A promoção desse direito é um compromisso social e pedagógico inadiável.

O BRINCAR COMO EXPRESSÃO DO DESENVOLVIMENTO E DA LIBERDADE

Brincar é coisa séria. A brincadeira, muitas vezes vista como simples passatempo,

representa o verdadeiro “trabalho” da criança. E, como todo trabalho, exige tempo, espaço, dedicação e intencionalidade. Quando a escola reconhece o brincar como direito e como caminho de desenvolvimento, oferece às crianças oportunidades valiosas de aprendizagens significativas e de expressões emocionais essenciais para seu crescimento integral. Nesse contexto, elas constroem relações, testam limites, conhecem o mundo ao seu redor e, ao mesmo tempo, fortalecem a cultura brincante, uma herança sociocultural viva, que atravessa gerações, se renova com o tempo e carrega marcas das identidades locais e regionais.

O conhecimento torna-se verdadeiramente significativo quando nasce das experiências que envolvem a criança em sua totalidade, corpo, mente e emoção, e que estejam vinculadas ao seu contexto cultural e afetivo. Para Jean Piaget (1978, p. 168), o brincar é essencial à construção do conhecimento, sendo a atividade lúdica uma forma de assimilar e compreender a realidade. Segundo o autor, os jogos sensório-motores, simbólicos e de regras cumprem funções específicas nos diferentes estágios do desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação do pensamento lógico e da noção de mundo. Como afirma o autor: “A atividade lúdica é o reflexo da assimilação da realidade à maneira da criança” (PIAGET, 1978, p. 168).

Além de construção cognitiva, brincar também é se relacionar. A interação nas brincadeiras proporciona experiências únicas de socialização, nas quais as crianças aprendem a compartilhar, negociar, esperar, lidar com a frustração e desenvolver empatia. Henri Wallon (2007, p. 101), ressalta a importância das emoções e do movimento no processo de aprendizagem, defendendo que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada, mas sim em um processo de integração entre afetividade, motricidade e cognição. Brincar, nesse sentido, é uma prática que mobiliza o corpo, as emoções e as relações. Como destaca o autor: “a emoção é a primeira forma de comunicação com o outro”.

Ao observarmos atentamente as brincadeiras infantis, somos convidados a escutar e a compreender os múltiplos sentidos que elas carregam. Paulo Freire, embora não trate diretamente do brincar, oferece uma perspectiva ética e libertadora que pode ser aplicada à educação infantil. Para Freire, a escuta é elemento central no processo educativo e o ato de educar deve respeitar a autonomia e a dignidade do educando. Brincar, assim, torna-se também um ato de liberdade e resistência, um modo de expressão singular das infâncias. Como ressalta Freire (1996, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”.

Oferecer às crianças tempo e espaço para brincar implica reconhecer a importância da escuta sensível por parte do educador. Maria Carmen Barbosa (2008), destaca que a organização dos tempos e dos espaços deve considerar as necessidades, os interesses e as culturas infantis. Ambientes ricos em possibilidades, planejados com intencionalidade pedagógica, são fundamentais para potencializar

as experiências lúdicas. Nem sempre brinquedos sofisticados garantem o brincar significativo; ao contrário, materiais simples, como folhas, gravetos, pedras e areia costumam ser mais instigantes e convidativos, especialmente quando promovem a conexão com a natureza. Essa abordagem amplia as formas de expressão e promove uma educação mais integrada e sustentável.

As crianças enxergam o mundo com um olhar sensível e criativo. A brincadeira, como expressão estética e artística, permite que elas experimentem e reelaborem suas vivências com liberdade e emoção. Miriam Celeste Martins (2007, p. 12), sintetiza essa dimensão poética do brincar ao afirmar que: “A brincadeira é a arte da criança. É com ela que experimenta o mundo, com liberdade, emoção e criação”.

Valorizar o brincar na infância é, portanto, reconhecer sua potência formativa. É compreender que, por meio das brincadeiras, as crianças constroem saberes, elaboram emoções, se comunicam, e sobretudo, vivem plenamente sua infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu responder ao problema proposto, evidenciando que os jogos e brincadeiras, quando assumidos como práticas pedagógicas intencionais, asseguram não apenas o direito ao brincar, mas também o desenvolvimento integral das crianças. Constatou-se que tais experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social, constituindo-se como instrumentos de formação integral que possibilitam a construção da autonomia, da criatividade e da convivência em sociedade.

Observou-se ainda que a ausência dessas vivências pode ocasionar dificuldades no estabelecimento de vínculos sociais, no exercício da empatia, no respeito às regras e na elaboração do senso de responsabilidade. Isso reforça a compreensão de que a brincadeira é muito mais do que um recurso recreativo, sendo, de fato, uma linguagem estruturante da infância. Cabe portanto ao professor, enquanto mediador, planejar e ofertar ambientes educativos que favoreçam a ludicidade, respeitando as culturas infantis e reconhecendo o brincar como prática central para a aprendizagem.

A análise também evidenciou que, embora a legislação educacional brasileira reconheça e valorize o direito ao brincar, ainda persistem desafios sociais, como a exploração do trabalho infantil, a adultização precoce e o uso indiscriminado de telas, que interferem na vivência plena da infância. Esses aspectos revelam a necessidade de políticas públicas mais efetivas, assim como de um esforço conjunto entre família, escola e sociedade na garantia desse direito fundamental.

Conclui-se, portanto, que os jogos e brincadeiras são práticas educativas indispensáveis, capazes de articular desenvolvimento e socialização, assegurando à criança uma infância digna, plena de experiências formativas. Além disso, reafirma-se

que o brincar não se limita a um momento de lazer, mas representa um espaço de construção de valores sociais, culturais e humanos que fundamentam a vida em comunidade e a própria concepção de educação integral.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS (AAP). Council on Communications and Media. Media and young minds. *Pediatrics*, v. 138, n. 5, e20162591, 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/LYgTM>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Atlas, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Primeira Infância. Brasília: MDHC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.
- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Organização das Nações Unidas, 1989. Disponível em: <https://encurtador.com.br/tLjOW>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012. (Coleção Cotidiano Escolar: Ação Docente).
- KABALI, H. K. et al. Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, v. 136, n. 6, p. 1044-1050, 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>. Acesso em: 13 mai. 2025.
- KÁLLÓ, Éva; BALOG, Gyoryi. As origens do brincar livre. São Paulo: Omniscência, 2021. (Coleção Primeira Infância).
- MARTINS, Miriam Celeste. Brinquedo, brincadeira e arte: o lugar da infância nos projetos de educação. São Paulo: Cortez, 2007.
- Educação Pública, v. 21, n. 22, 15 jun. 2021. Disponível em: <https://encl.pw/cMUkN>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e

representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 92, p. 62–69, fev. 1995.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: WHO, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bdpGu>. Acesso em: 12 fev. 2025.



A INFLUÊNCIA DAS ARTES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

LUZIA DIAS DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISA (2013); Professora de Ensino Fundamental I - EMEI parque Santo Antônio 1.

RESUMO

Na educação, as artes vêm sendo compreendidas como um importante recurso pedagógico no desenvolvimento integral da criança, uma vez que contribuem para a ampliação do repertório cultural e favorecem a valorização das diferentes formas de expressão, tanto individuais quanto coletivas. Além disso, possibilitam articulações com outras áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens mais significativas. Autores como Vygotsky (1998) e Lowenfeld (1977) apontam que o fazer artístico está diretamente relacionado aos processos de interação social e construção do sujeito, permitindo que a criança expresse sentimentos, ideias e percepções sobre o mundo. Nesse sentido, a arte não deve ser entendida apenas como atividade recreativa, mas como uma linguagem essencial ao desenvolvimento humano. Dessa forma, torna-se relevante pensar em práticas pedagógicas que incluam a arte desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a formação de sujeitos mais criativos, críticos e sensíveis às diferentes manifestações culturais.

Palavras-chave: Artes; Primeira infância; Criatividade; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A arte constitui uma das formas mais significativas de expressão humana, estando presente na construção cultural e social dos sujeitos. Desde muito cedo, a criança demonstra interesse em explorar o mundo ao seu redor por meio de diferentes linguagens, como o desenho, a pintura e a modelagem, utilizando cores, formas e gestos para comunicar aquilo que ainda não consegue expressar verbalmente.

Nesse contexto, as artes assumem um papel relevante na Educação Infantil, pois contribuem para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos

cognitivos, emocionais e sociais. O contato com diferentes materiais e possibilidades de criação favorece a imaginação, a curiosidade e a construção de significados próprios sobre a realidade vivida.

A primeira infância é marcada por intensas descobertas, sendo o brincar, o experimentar e o imaginar elementos fundamentais nesse processo. Conforme destaca Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e culturais, o que reforça a importância de experiências significativas nesse período.

Dessa maneira, a arte pode ser compreendida como uma importante mediadora nesse processo, pois permite à criança expressar suas vivências de forma simbólica e criativa. Mais do que desenvolver habilidades técnicas, o fazer artístico amplia o repertório cultural, estimula a autonomia e contribui para a formação do pensamento crítico.

Lowenfeld e Brittain (1977) ressaltam que a expressão artística antecede, em muitos casos, a linguagem verbal, sendo fundamental para o desenvolvimento emocional e intelectual. Ao desenhar, pintar ou modelar, a criança revela aspectos de sua compreensão de mundo, indo além da simples reprodução da realidade.

Assim, a presença da arte no ambiente escolar ultrapassa uma função meramente decorativa, assumindo um papel pedagógico relevante. De acordo com Barbosa (2010), a arte envolve processos de leitura, produção e apreciação, possibilitando que a criança participe ativamente de sua aprendizagem.

Refletir sobre a influência das artes na primeira infância implica reconhecer sua importância na formação integral do sujeito. Inserir práticas artísticas no cotidiano da Educação Infantil, de forma planejada e contínua, contribui para o desenvolvimento de crianças mais expressivas, criativas e capazes de compreender e transformar o meio em que vivem.

A INFLUÊNCIA DAS ARTES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Trabalhar com a arte desde o início da vida escolar, especialmente na primeira infância, representa um investimento importante no desenvolvimento da criança. Isso ocorre porque esse período é marcado por aprendizagens que acontecem de maneira integrada, nas quais a criança aprende, sobretudo, a partir da ação, da experimentação e da vivência.

A linguagem artística possibilita que a criança explore, crie e expresse sentimentos e ideias, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social. O contato com as artes, desde os primeiros anos, favorece a construção do pensamento simbólico e fortalece a identidade, à medida que a criança passa a reconhecer e valorizar suas próprias produções.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais e culturais, sendo a arte uma importante forma de mediação

entre o sujeito e o mundo. Nesse sentido, a expressão artística pode ser compreendida como uma das primeiras linguagens utilizadas pela criança para interpretar a realidade, atribuindo significados às suas experiências por meio da imaginação.

Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que a produção artística infantil está diretamente relacionada ao desenvolvimento emocional e intelectual, permitindo que a criança revele percepções e sentimentos que nem sempre conseguem ser verbalizados. Assim, o fazer artístico ultrapassa a ideia de atividade recreativa, assumindo um papel significativo na formação do sujeito.

Além disso, a prática artística contribui para o desenvolvimento da autoconfiança, do senso estético e da capacidade crítica. Barbosa (2010) defende que o ensino da arte deve valorizar o processo criativo, e não apenas a reprodução de modelos, considerando as experiências individuais de cada criança como parte essencial da aprendizagem.

Dessa forma, o papel do educador torna-se fundamental, pois cabe a ele criar condições para que a criança explore materiais, técnicas e linguagens de maneira livre e significativa. Ao propor experiências variadas, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a construção de conhecimentos mais consistentes.

As atividades artísticas também estimulam a observação, a imaginação e a interpretação do mundo. Ao manusear diferentes materiais e participar de experiências estéticas, a criança passa a compreender a arte como parte de sua vida e de seu contexto cultural. Nesse processo, o educador atua como mediador, estabelecendo relações entre o conhecimento artístico e o universo infantil.

Para Vygotsky (2001), a imaginação desempenha um papel essencial no desenvolvimento da aprendizagem, pois permite que a criança vá além da realidade imediata e construa novas possibilidades de compreensão. Nesse sentido, a arte contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o equilíbrio emocional.

Por meio das atividades artísticas, sentimentos e emoções podem ser expressos de forma simbólica, auxiliando a criança na elaboração de experiências internas. Read (1986) aponta que a educação pela arte favorece o desenvolvimento da personalidade, promovendo aspectos afetivos e morais importantes para a formação do indivíduo.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão social das práticas artísticas. Em atividades coletivas, como produções em grupo, murais e colagens, as crianças desenvolvem o senso de pertencimento, aprendem a respeitar as diferenças e a valorizar o trabalho do outro.

Nesse tipo de interação, a arte deixa de ser apenas uma forma de expressão individual e passa a contribuir também para a construção de vínculos e para o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, escuta e diálogo.

A escola, nesse contexto, deve garantir o acesso a diferentes manifestações

artísticas, ampliando o repertório cultural das crianças. O contato com obras, artistas e estilos variados favorece a construção de um olhar mais sensível e crítico em relação ao mundo.

Segundo Barbosa (2015), o ensino da arte precisa contemplar a diversidade cultural, possibilitando que a criança reconheça diferentes formas de expressão e compreenda a arte como parte da história e da sociedade.

Além disso, o ambiente escolar exerce influência direta nesse processo. Espaços organizados, acolhedores e visualmente estimulantes despertam a curiosidade e incentivam a criação. Malaguzzi (1999) destaca o ambiente como o “terceiro educador”, ressaltando sua importância na construção das aprendizagens.

Dessa forma, ambientes ricos em materiais e possibilidades de experimentação favorecem o envolvimento das crianças e estimulam sua criatividade. O espaço deixa de ser apenas um local físico e passa a atuar como elemento ativo no processo educativo.

Nesse cenário, o papel do professor também se ressignifica. Ele deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume uma postura de mediador, incentivando a observação, o questionamento e a reflexão. Hernández (2000) afirma que ensinar arte envolve promover a construção de significados e o desenvolvimento da autonomia.

Assim, ao articular conhecimento técnico e liberdade de expressão, respeitando os ritmos e interesses das crianças, a prática pedagógica contribui para reconhecer a arte como uma linguagem essencial na formação humana.

As experiências artísticas, nesse sentido, favorecem o desenvolvimento da imaginação, da empatia e da criatividade — aspectos fundamentais para a vida em sociedade. Quando valorizada no contexto escolar, a arte contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

1.2 O papel da arte no desenvolvimento cognitivo e emocional

A arte se apresenta como uma das primeiras formas de comunicação da criança, permitindo que ela expresse sentimentos, percepções e experiências antes mesmo de dominar plenamente a linguagem oral ou escrita. Por meio de desenhos, gestos e uso de cores, a criança encontra maneiras de traduzir aquilo que sente e pensa, utilizando a linguagem artística como forma de expressão simbólica.

Essa capacidade de representação está relacionada ao desenvolvimento de funções mentais importantes, como memória, atenção, imaginação e pensamento abstrato. Conforme aponta Vygotsky (2001), o processo criativo envolve a reorganização das experiências vividas, possibilitando à criança atribuir novos significados ao que observa e vivencia.

O contato com atividades artísticas proporciona um espaço em que o erro deixa de ser visto como algo negativo e passa a fazer parte do processo de aprendizagem. Ao experimentar diferentes possibilidades, a criança desenvolve autonomia, aprende a tomar decisões e constrói conhecimentos a partir de suas próprias descobertas.

Nesse contexto, ao escolher cores, formas e composições, a criança estabelece relações entre o real e o imaginário, desenvolvendo tanto o raciocínio lógico quanto o simbólico. Gardner (1994) destaca que a arte mobiliza diferentes tipos de inteligência, como a espacial, a interpessoal e a intrapessoal, contribuindo para uma aprendizagem mais ampla e integrada.

No aspecto emocional, a arte assume um papel igualmente relevante. As atividades artísticas oferecem à criança a oportunidade de expressar sentimentos que, muitas vezes, não conseguem ser verbalizados. Esse processo favorece o equilíbrio emocional e auxilia na compreensão de si mesma.

De acordo com Read (1986), a educação por meio da arte contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e da empatia, aspectos fundamentais na formação da personalidade. Ao lidar com suas emoções durante o processo criativo, a criança também aprende a reconhecer e respeitar os sentimentos dos outros.

Além disso, a prática artística estimula a imaginação criadora, considerada por Vygotsky (2004) como uma função essencial no desenvolvimento humano. Ao criar, a criança combina elementos da realidade com aspectos imaginativos, ampliando suas possibilidades de compreensão do mundo.

Esse movimento de criação permite que a criança não apenas reproduza o que vê, mas também reinvente a realidade, desenvolvendo uma postura mais ativa diante das experiências vividas. Dessa forma, o fazer artístico contribui para o fortalecimento da autonomia e da capacidade de transformação.

Outro ponto importante diz respeito ao desenvolvimento da coordenação motora e da concentração. Atividades como desenhar, pintar e modelar exigem atenção, controle dos movimentos e persistência, favorecendo a integração entre mente e corpo.

Lowenfeld e Brittain (1977) ressaltam que o processo criativo envolve tanto aspectos racionais quanto intuitivos, sendo justamente essa integração que torna a arte um recurso significativo para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A arte também contribui para a formação do senso estético e da capacidade de observação. Ao entrar em contato com imagens, objetos e produções artísticas, a criança aprende a identificar formas, contrastes e padrões, ampliando sua percepção sobre o mundo.

Barbosa (2010) destaca que a educação estética é parte fundamental da formação humana, pois favorece o desenvolvimento de um olhar mais crítico e sensível. Nesse sentido, o ambiente em que a criança está inserida também exerce influência, especialmente quando valoriza e estimula o fazer artístico.

Compreender o papel da arte no desenvolvimento cognitivo e emocional implica reconhecer sua importância como linguagem e como meio de interação com o mundo. Ao vivenciar experiências artísticas, a criança desenvolve não apenas habilidades intelectuais, mas também aspectos emocionais e sociais essenciais.

Quando a arte é valorizada no contexto educacional, ela deixa de ocupar um lugar secundário e passa a integrar o processo de aprendizagem de forma mais significativa, contribuindo para a formação de indivíduos criativos, sensíveis e capazes de refletir sobre a realidade em que vivem.

1.3 A mediação docente e o ambiente de aprendizagem

A atuação do educador é um elemento central no processo de aproximação entre a criança e a arte. É por meio de sua mediação que as experiências artísticas ganham sentido, possibilitando que a criança explore, experimente e construa conhecimentos a partir de suas vivências. Nesse contexto, o professor não se limita a transmitir conteúdos, mas cria condições para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

Ao planejar atividades artísticas, o educador assume o papel de facilitador, incentivando a curiosidade, a observação e a expressão criativa. Hernández (2000) destaca que ensinar arte não significa orientar a reprodução de modelos, mas oferecer oportunidades para que a criança desenvolva seu próprio olhar e produza sentidos a partir de suas experiências.

Essa mediação exige sensibilidade e atenção às particularidades de cada criança, respeitando seus tempos, interesses e formas de expressão. Mais do que conduzir o processo, o professor acompanha, observa e intervém quando necessário, contribuindo para que o aluno avance em suas descobertas.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre nas interações sociais, especialmente na chamada zona de desenvolvimento proximal, em que o sujeito consegue avançar com o apoio de um mediador. No contexto das artes, esse apoio se manifesta na proposição de desafios, na oferta de materiais variados e no estímulo à reflexão sobre o fazer artístico.

A postura do educador também influencia diretamente a forma como a criança se relaciona com a arte. Quando o professor valoriza o processo criativo, reconhecendo o significado das produções infantis, contribui para o fortalecimento da autoestima e da autonomia do aluno.

Barbosa (2010) aponta que o professor de arte deve atuar como um observador atento e pesquisador do processo criativo, buscando compreender os sentidos presentes nas produções das crianças. Essa escuta sensível fortalece o vínculo entre educador e educando, criando um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem.

Além da mediação docente, o ambiente educativo exerce papel fundamental nesse processo. Um espaço organizado, acolhedor e rico em possibilidades estimula a curiosidade e convida à exploração. Quando a sala de aula oferece materiais diversos e valoriza as produções das crianças, favorece o envolvimento e o interesse pelas atividades.

Gandini (2012) destaca que o ambiente deve ser pensado como um espaço vivo, flexível e significativo, capaz de promover interações e estimular a criatividade. Nesse sentido, a organização do espaço contribui para que a criança se sinta pertencente e reconheça valor em suas produções.

A disposição de materiais acessíveis, a presença de produções expostas e a criação de espaços destinados à experimentação são aspectos que fortalecem o vínculo da criança com o ambiente e com o processo artístico. Assim, o espaço deixa de ser apenas um cenário e passa a integrar a prática pedagógica.

Outro aspecto importante da mediação docente está na interpretação das produções infantis. Ao observar os trabalhos das crianças, o professor deve buscar compreender os significados presentes em cada criação, valorizando o percurso e não apenas o resultado final.

De acordo com Martins (2012), o diálogo sobre as produções artísticas favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e amplia a capacidade de expressão. Quando a criança é incentivada a falar sobre o que produziu, ela organiza suas ideias e fortalece sua comunicação.

A integração entre mediação docente e organização do ambiente é o que torna as práticas artísticas mais efetivas na Educação Infantil. Quando o educador planeja experiências significativas e o espaço favorece a criação, a aprendizagem acontece de maneira mais natural e envolvente.

Dessa forma, a atuação sensível do professor, aliada a um ambiente estimulante, contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo não apenas habilidades cognitivas, mas também aspectos emocionais, sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite compreender a relevância das artes na primeira infância como elemento fundamental no processo de desenvolvimento integral da criança. As experiências artísticas, ao estimularem a imaginação, a criatividade e a expressão simbólica, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social.

Ao explorar diferentes materiais, cores e formas, a criança constrói sentidos sobre o mundo, amplia sua percepção e fortalece sua identidade. Nesse processo, a arte se consolida como uma linguagem que possibilita a expressão de sentimentos e ideias, favorecendo aprendizagens que ultrapassam o campo técnico.

Destaca-se, também, o papel do educador como mediador dessas experiências. Ao propor atividades significativas e respeitar as particularidades de cada criança, o professor contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante. A escuta sensível e a valorização das produções infantis são aspectos essenciais nesse percurso.

O ambiente educativo, por sua vez, quando organizado de forma intencional, amplia as possibilidades de criação e experimentação. Espaços que incentivam a autonomia e a curiosidade tornam-se aliados no desenvolvimento das crianças, reforçando a importância da arte no cotidiano escolar.

Além disso, as práticas artísticas favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, respeito e empatia, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e preparados para a convivência em sociedade.

Diante disso, compreende-se que a inserção da arte na Educação Infantil não deve ocorrer de maneira pontual, mas como parte integrante do processo educativo. Investir em experiências artísticas desde os primeiros anos de vida é contribuir para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e sensíveis às diferentes formas de expressão.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mãe. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GANDINI, Lella. The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation. Santa Barbara: Praeger, 2012.
- HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste. Arte e educação: o espaço do sensível. Campinas: Papirus, 2012.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: arte e cotidiano. Campinas: Papirus, 2008.
- READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2004.



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA RAIMUNDA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Torricelli (2010); Pós-graduação em Educação Especial Faculdade Unifahe (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEU EMEI Jardim Vila Nova; Professora de Educação Infantil no CEU CEI Azul da Cor do Mar.

RESUMO

O estudo analisa a importância do brincar na educação infantil. A metodologia tem base na pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites. Assinala-se neste trabalho que a atividade lúdica é uma dimensão do desenvolvimento humano que fomenta o desenvolvimento psicossocial, a aquisição de saberes, a conformação da personalidade e encerra uma gama de atividades em que se entrecruzam o prazer, o gozo, a atividade criativa e o conhecimento. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno. Os resultados são concretizados a partir de uma proposta holística do brincar, fundamentando este momento como meio de expressão e associação com o mundo. Ter a percepção sobre os níveis de desenvolvimento das crianças bem como, os tipos de brincadeiras e jogos torna o trabalho pedagógico valioso a professores e alunos, tendo a visão do todo como primordial. O estudo conclui que a ludicidade voltada para os educandos facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo, de forma a desenvolver o indivíduo como um todo. Deste modo, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Palavras-chaves: Ludicidade; Educação Infantil; Aprendizagem da criança.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar a importância do brincar na educação infantil. Em sintonia com vários estudos na área e considerando que a educação

passa por constantes transformações, faz-se necessário para uma melhor potencialização do trabalho pedagógico com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, analisar a importância do brincar no contexto da educação infantil.

A metodologia deste trabalho tem base na pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites. Desta forma, este estudo proporcionará uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e, em especial na vida da criança no contexto escolar.

O brincar é uma das estratégias fundamentais da organização do trabalho pedagógico, sendo assim, deve-se entender como a brincadeira é incorporada ao currículo da educação infantil. Possibilita o processo de aprendizagem sendo decisivo para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, social, afetivo, emocional e cognitivo.

Deve-se ressaltar a atuação dos educadores no brincar em geral sobre a ludicidade, que deve estar sendo vivenciada, ou seja, de que o lúdico é o principal modo de expressão da infância. É uma linguagem para a criança aprender, se desenvolver, explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre si mesmo, organizar seu pensamento, trabalhar sua capacidade de iniciativa de criar e se apropriar da cultura.

A atividade lúdica, o brincar, não pode encerrar em si o objetivo único de preparação da criança para o Ensino Fundamental, para uma vida futura; é necessário que se constitua numa possibilidade de a criança ser tratada como um ser no mundo que pensa, atua e vive intensamente o momento de sua infância.

É necessário que o educador infantil disponha de elementos suficientes para ser mais um que joga, mais um que brinca, que facilita a participação de todos, que coordena o processo de aprendizagem. Aprender é viver, e isso vale também para o educador. E educar, viver e aprender são processos complexos que não podem mais se estruturar num pensamento cartesiano de verdades absolutas e incontestáveis.

Neste contexto o brincar na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Espera-se com este estudo chamar a atenção da comunidade acadêmica da importância de revisões constantes acerca do tema.

ATIVIDADE LÚDICA E ESCOLA

O lúdico sempre esteve presente como contraponto do pensar, como uma atividade desqualificada que, muitas vezes, só fazia rir. É de grande valia a análise da contribuição de alguns filósofos quanto à definição de jogo e dos aspectos lúdicos. No pensamento de Aristóteles encontramos uma noção de jogo que adquire sentido a partir da oposição ao trabalho e, por isso, sendo complementar a ele (BROUGÈRE, 1998, p. 55). Ou seja, o jogo não possui um fim em si mesmo e está submetido ao trabalho, que o justifica, sendo essa oposição indissociável. O jogo só deve ser buscado

por sua utilidade à atividade séria, seu caráter catártico e de relaxamento: ele é necessário; porém, não é valorizado como uma atividade em si mesma.

Na República (de Platão) encontramos uma conexão entre o jogo e a educação, sendo que o jogo é apresentado como um poderoso meio pedagógico. A educação passa a ser vista, sob o aspecto lúdico, como uma atividade não coercitiva, contando com uma maior participação das crianças (BROUGÈRE, 1998). Mesmo assim percebe-se que o filósofo determina uma diferenciação entre o lúdico (passatempo) e o jogo como atividade sujeita a regras. Segundo ele, o jogo de divertimento afasta as crianças do ideal de educação, enquanto o jogo sério encaminha a criança ao ideal educativo.

No pensamento cristão surge uma outra definição, a do lazer, que constitui um fim em si mesmo, não significando outra coisa do que uma forma diferente de trabalho. O jogo passa a ter um fim formal: o repouso do espírito para que possamos nos dedicar novamente às coisas sérias. Essa perspectiva ficou, se ainda não está impregnada no sistema escolar durante muitas décadas. Os jogos entravam na escola pelo viés da contraposição lúdico/trabalho, ou seja, era preciso “amansar” os corpos para educar as mentes. Assim, o jogo continuava submetido à hierarquia de uma atividade mais séria e produtiva.

Brougère (1998) sugere uma espécie de análise do emprego da expressão “jogo” nas civilizações, a começar pela romana. Segundo ele, o nosso termo “jogo” deve ser considerado como derivado do ludus latino. E continua afirmando que se o nosso jogo deriva de jocus (divertimento), ele frequentemente traduz ludus. O termo ludus serve para designar tanto uma atividade livre e espontânea como o jogo, quanto uma atividade imposta e dirigida, como o trabalho escolar. A utilização da palavra lúdico pode, então, designar a escola e também aparecer como oposição a esta (enquanto instituição). Portanto, a mesma palavra é utilizada para representar a diversão das crianças, seus estudos e o lugar (a escola onde se instruem).

O jogo surge aí como representação da vida cotidiana e é visto sob a perspectiva do espetáculo, uma encenação do mundo; portanto, sob esse aspecto, o universo do ludus é o universo do não sério, do sem consequência. Mas, sob o aspecto da representação, ele é também um espaço de aprendizagem, é pertencente ao universo do sério. Entretanto, devemos considerar a incompletude e a simplificação de tal determinação. Ou seja, a dicotomização do sério e não sério nos conduz, novamente, ao mesmo reducionismo imposto no pensamento cartesiano, com o dualismo corpo e alma.

Não se pode esquecer de que o jogo, a atividade lúdica, também pertence ao domínio do sagrado, do ritual religioso. E o jogo, com suas regras, pode inserir-se no domínio do rito. Há uma especificidade no jogo utilizável pela ordem religiosa, ou seja, conforme sustenta Huizinga, ele não pode ser a origem da religião ou de qualquer outra coisa.

Na Grécia são empregados vários termos: *athlos* (luta, concurso); *agon* (assembleia, instalações desses jogos); *paidia* (derivado de criança, jogo infantil, diversão).

Segundo Brougère (1998, p. 40), os Jogos Olímpicos surgem com caráter imaginário de rito, culto, pois “permitem a reanimação da natureza, fonte de vida, e o poder real.”

Pode-se afirmar, então, que o jogo, assim determinado, constitui-se em um universo específico. Já a cultura medieval é pensada a partir dos pressupostos religiosos; é como tal que o lúdico, a brincadeira, ganham importância. Como repouso da alma ou, em seu uso didático, como descanso para os alunos. Tanto para Tomás de Aquino, quanto para Agostinho, representantes das ideias pedagógicas da época, o brincar é necessário para a vida humana. Em suas orientações para os educadores da época havia claras recomendações quanto à observância da jovialidade, da alegria e também das brincadeiras.

Nos tempos modernos perde-se um pouco o contato com o ritual sagrado da religião e do mito; então, o lúdico parece viver às margens desse domínio. Entretanto, preservará muitas de suas características e definições construídas até aqui. A atividade lúdica, mesmo oposta ao trabalho, não era considerada frívola por essa capacidade de proporcionar relações entre as pessoas e consequente aprendizagem.

O jogo é associado à ideia de recreação, e seu valor se estabelece a partir de seu caráter catártico, como um prazer necessário. Ora, todo prazer é necessário. Então, o jogo torna-se motivo de desconfiança – há algo nele que o torna desmerecedor de crédito (devido à extrema racionalidade utilitarista de nossa sociedade e, por extensão, da educação). O jogo não tem mais sentido religioso, não está ligado ao culto; é uma atividade individual, o que faz desmontar sua função social. Portanto, ele não é mais digno de crédito.

Talvez o papel atribuído ao lúdico em nossos dias, e os estudos que são realizados a seu respeito, estejam intimamente ligados à valorização do mundo infantil, que ocorre com as ideias de Rousseau, na pedagogia do Emílio. Para Rousseau (1987), os objetivos da educação eram o desenvolvimento das potencialidades naturais das crianças e seu afastamento dos males sociais.

Nesse sentido, ganharam força as concepções do lúdico utilitarista, como meio pedagógico, mesmo que antes do século XIX o jogo não fosse pensado como possibilidade educativa nos moldes que hoje se apresenta. Ou seja, uma tentativa de, através do lúdico, tornar prazerosas as atividades relacionadas à aprendizagem, sem que estas percam seu caráter de seriedade (que foi construído a partir dos pressupostos do pensamento cartesiano).

Segundo Freire (2010, p.87) “o jogo é, como se pode observar, uma das mais educativas atividades humanas, se for considerado sob esse prisma. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos

mais gente, o que não é pouco”.

Tem-se então, a partir desse panorama, um paradoxo: por um lado o jogo é visto como algo não-sério, inútil, e que se opõe à seriedade, ao trabalho e ao real; por outro lado parece integrar-se ao domínio de algo sério por excelência – como, por exemplo, a religião. Portanto, ele encerra valores ambíguos e, por vezes, contraditórios (BROUGÈRE, 1998).

Sua riqueza reside justamente em sua ambiguidade, que pode ser contraditória, sem ser excludente. O jogo vai ganhar significação pelo uso que se faz dele, justamente por admitir diversas interpretações e variações em sua definição. O comportamento lúdico não é herdado, mas construído culturalmente através das vivências e influências que sofremos no nosso processo de evolução. Ele é produto e produtor de uma cultura lúdica, que foi se construindo em diferentes tempos históricos.

A DIMENSÃO LÚDICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A urgência maior de nossos tempos é a de recompor a dimensão da função docente, do trabalho do professor, pela perspectiva de um indivíduo aprendente. Ou seja, a formação de professores será redimensionada em outras bases, buscando uma outra perspectiva e significação, quando der conta dos processos que constituem a si mesma e possibilitar aos sujeitos a constituição de si mesmos como seres em processo. Nesses aspectos é que se configura a capacidade de agir e refletir, tão necessária na profissão docente, pois a tarefa educacional (quer seja no âmbito da escola ou da universidade) é a de garantir condições que possibilitem a ampliação da ação/reflexão (MATURANA, 1995, p. 23). E aí, talvez, seja necessária uma reestruturação das funções do professor e uma nova perspectiva dos saberes docentes.

Se pretendemos formar professores numa perspectiva lúdica, os cursos de formação necessitam ter em seus currículos a temática do brincar como parte da formação profissional. Não somente na perspectiva de instrumentalizar o professor, mas, sobretudo, de valorizar e intensificar suas próprias vivências lúdicas, quer resgatadas da infância, quer como representação do ser adulto. Partimos do pressuposto de que é brincando e refletindo sobre o brincar (infantil e seu próprio) que o professor vai construindo a consciência sobre a importância das atividades lúdicas.

Situamos o aspecto da ludicidade no âmbito do viver, e temos como pressuposto que viver não é um desenrolar de fatos espontânea e aleatoriamente postos; o viver implica ter vivido, saber viver. E é nesse sentido que apontamos ser necessária a valorização de uma formação lúdica dos professores de Educação Infantil. Contribuir na formação de profissionais que sejam capazes de brincar, que conciliem os objetivos pedagógicos com os desejos dos alunos, que contribuam para o desenvolvimento

da sua subjetividade.

Uma formação profissional com bases lúdicas é aquela em que as características do brincar estão presentes, enquanto atividade criativa, imprevisível e não centrada na produtividade. Uma formação nessas bases desafia o professor (enquanto aluno de cursos de formação de professores) a situar-se como sujeito do processo pedagógico. Não basta, portanto, construir um referencial teórico extremamente recheado da importância do brincar, das características da infância. A formação com bases lúdicas contribuirá tanto mais na efetivação do novo paradigma, quanto for a capacidade de inter-relação entre a teoria e a prática do educador, na construção de um saber que torna possível o viver.

Acreditamos numa formação profissional em que a ludicidade é o fator marcante; que se ocupe do viver dos sujeitos envolvidos, como nos termos de um jogo, como bem definiu Freire (2010, p. 119):

O jogo é uma coisa nova feita de coisas velhas. Quem vai ao jogo leva, para jogar, as coisas que já possui, que pertencem ao seu campo de conhecimento, que foram aprendidas anteriormente em procedimentos de adaptação, de suprimento de necessidades objetivas. Os ingredientes do jogo, portanto, são coisas velhas fechadas pela objetividade que marcou sua aprendizagem. No entanto, quando do jogo, o jogador lança-as como lançaria as pedrinhas a esmo, reabrindo-as para novas disposições.

A educação é um jogo que necessita ser jogado com o envolvimento direto de seus participantes, sendo que, para nós, o professor é um dos participantes desse jogo. Esse “jogo” começa bem antes da formação inicial, mas é ela que sistematiza suas “regras” e potencializa suas possibilidades de ação. É um jogo que não tem fim, pois cada final é um novo recomeço, cada desafio vencido é uma nova possibilidade.

Partimos da premissa de que o professor de Educação Infantil deseja ensinar crianças. As motivações podem ser as mais distintas possíveis; entretanto, ele não pode esquecer uma das características fundamentais da infância: a curiosidade. Característica essa marcada pela criatividade e pela capacidade de admirar-se pelas coisas mais simples (o que para a cultura grega significava o início do pensamento), e que se configura através da experiência lúdica.

Portanto, o professor deve ser capaz de recuperar essas características em seu processo de formação e atuação profissional, na perspectiva de que todos, adultos e crianças, estão jogando o “mesmo” jogo, cada um marcado por suas experiências anteriores.

Tem de haver vida nas escolas, pois educar é viver; portanto, tem de haver vida na formação dos nossos professores. Uma vida construída nos princípios da complexidade e também das experiências lúdicas. Consideramos que a formação de professores tem como questão centralizadora a mesma questão da aprendizagem dos alunos: a perspectiva de um aprender constante. E como aprendemos?

Aprendemos na nossa interação com os outros sujeitos, com o mundo; na dialética do subjetivo com o objetivo. E esse é o campo das experiências lúdicas, tanto para o professor quanto mais para as crianças.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E O PAPEL DA ESCOLA

Os termos “ensinar” e “transmitir” foram, durante muito tempo, considerados sinônimos. O aluno era um mero receptor daquilo que o professor “transmitia”, e o professor, muitas vezes, não era capacitado intelectualmente para atender as necessidades dos alunos.

A escola é vista pela maioria das pessoas como o lugar onde os alunos “aprendem” e os professores, por sua vez, “ensinam”. Para Canário (1997, p.9), esta é uma ideia simplificada de escola, e assim define:

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.

Canário (1997, p.22) afirma ainda que o professor não é um simples transmissor de informações, e sim um “construtor”, expressando isso do seguinte modo: “[...] se valoriza como uma das dimensões essenciais do trabalho do professor a de ser, mais do que um transmissor de informação, um ‘construtor de sentido’”.

O desenvolvimento e a aprendizagem são processos interdependentes e ocorrem desde o nascimento. A linguagem possui função central para o desenvolvimento cognitivo, dando forma definida ao pensamento, usando signos como instrumentos das atividades psicológicas, tendo como papéis importantes os fatores internos e externos do desenvolvimento, que varia conforme o ambiente social.

Sobre isso comenta Palangana (1994, p.119):

Para Vygotsky, a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança. Qualquer situação de aprendizagem tem sempre um histórico precedente, ao mesmo tempo que produz algo inteiramente novo no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, a inteligência é definida como habilidade para aprender, desprezando as teorias que concebem a inteligência como aprendizagens prévias, já efetuadas.

Para Brenelli (1996, p. 59), as escolas podem e devem apoiar-se nos jogos para despertar o interesse das crianças em aprender. Contudo, não devem se basear somente no lúdico, no imaginário, pois podem, assim, acabar isolando o homem da vida real, permitindo-lhe viver num mundo ilusório e repleto de fantasias.

Conforme o referido autor, o contexto lúdico oferece diversas possibilidades às crianças, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, ter domínio de si, afirmação da personalidade, entre outras coisas. O jogo desperta o interesse das crianças por

apresentar dificuldades e desafios a serem superados, e isso as motiva a jogar para superar até mesmo seus próprios limites.

Ainda para a autora, muitas áreas de ensino têm se voltado para a questão do lúdico, entre elas a matemática. O jogo é utilizado muitas vezes como uma importante ferramenta de auxílio para a aprendizagem, porém com grande ênfase em materiais concretos e estruturados como recursos didáticos.

Apesar das numerosas variedades de jogos que existem, cabe ao educador perceber quais os que mais despertam o interesse e a curiosidade das crianças e proporcioná-los a elas sempre que possível. Para jogar, é preciso estar interessado, motivado, e jogar jamais pode ser uma imposição, pois o que a criança quer é poder ganhar ou perder, lançar desafios e provar para si mesma sua força e poder, até mesmo mais do que para os outros. O jogo supõe um sujeito ativo, e seu conteúdo não é, em geral, difícil de ser apreendido, uma vez que seus objetivos e resultados devem ser claros aos sujeitos. Para alcançar um resultado favorável, é preciso que o sujeito compense os desafios ou as perturbações que lhe são impostos pela situação-problema que o jogo engendra (BRENELLI, 1996, p. 36).

Para se realizar um trabalho lúdico e interessante, é importante que os educadores possuam uma visão mais contextualizada da sociedade e estejam sempre a par das informações que circulam e das novidades que surgem. Cabe ainda considerar o fato de que a educação não se dá apenas no espaço escolar, ela abrange uma grande diversidade de situações e lugares. Neste sentido, a pedagogia não pode ser compreendida como uma mera reprodução de técnicas, valores e domínio de certas habilidades, e sim como uma prática social.

Giroux, citado por Felipe (1999, p. 176), diz que a pedagogia deve “ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas”.

Segundo Oliveira (2000, p. 57), aprendizado ou aprendizagem “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”. É algo que se faz presente em todos os seres humanos.

Para Antunes (1998), a aprendizagem ocorre “pela transformação, pela ação facilitadora do professor, do processo de busca do conhecimento, que deve sempre partir do aluno” (p. 36). Ou seja, para ele, a aprendizagem do aluno depende dele mesmo, porém com o auxílio do professor como um mediador do seu conhecimento.

Segundo Nogueira (1999, p. 76), para que haja a aprendizagem, vários fatores devem ser levados em conta no processo educativo, entre eles o bom planejamento das aulas. Um primeiro passo é que o planejamento surja por comum acordo entre os diversos membros da equipe docente, que proponha tarefas escolares que necessitem de habilidades e estratégias, que os alunos conheçam cada passo do processo e das finalidades educativas dos quais fazem parte, que estes sejam explicitamente

verbalizados em sala de aula e com a participação de todos os alunos. Além disso, é muito importante que o professor se insira nesse processo em diversos momentos e áreas curriculares.

De acordo com Antunes (1998, p. 39), em se tratando do grande universo do brincar, autores como Jean Piaget, L. S. Vygotsky e Maria Montessori caminhavam na mesma direção e com a mesma linguagem. Esses autores, ao contrário dos adultos do princípio do século XX que viam as crianças como seres imaturos, destacavam a imensa influência dos brinquedos na vida das crianças para o desenvolvimento de sua aprendizagem, criatividade e sociabilidade.

Vygotsky produziu, em 1933, um campo teórico em que prioriza o significado e a linguagem na vontade (desejo) de brincar, provando que sem esse instrumento seria muito mais difícil transpor mentalmente os significados e os recursos significantes. Por outro caminho, Jean Piaget ressaltava a “ação sobre o brincar como elemento que estrutura a situação simbólica inerente à brincadeira”. Ao brincar, a criança desenvolve seu pensamento associativo, sua linguagem oral, suas capacidades auditivas e sociais, constrói conceitos de relações de classificação, conservação, seriação, entre outras coisas.

Antunes (1998, p. 41) destaca a existência de quatro elementos fundamentais para a execução dos jogos: “capacidade de se constituir em um fator de autoestima do aluno; condições psicológicas favoráveis; condições ambientais e fundamentos técnicos”. A partir disso, ele afirma que os jogos não devem ser demasiadamente fáceis, causando assim o desinteresse e autoestima do aluno por se considerar incapaz ou fracassado. O jogo deve estimular o interesse, a atenção e a participação do aluno.

Manter a liberdade e o desejo pelo jogo, a fascinação, a magia, é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. De acordo com Ribeiro (1999, p. 52): “A ludicidade da criança tem que estar garantida, pois o lúdico é o mediador, é instrumento facilitador na aprendizagem infantil”. O lúdico é o que fascina e instiga as crianças a buscarem conhecimentos e aprendizagens novas, inspiradas no prazer em brincar.

De acordo com Maluf (2007, p. 7), sabe-se que a preocupação da escola é o atendimento ao aluno, ao aprendiz. A partir disso, a questão que surge é: O que é ensinar? Como ensinar? Para que isso ocorra, é preciso transformar a escola, torná-la um lugar alegre e motivador.

O objetivo maior da escola é a educação, e neste sentido o brincar vem sendo considerado um grande recurso que viabiliza esse processo.

Segundo Maluf (2007, p. 11-12) considerar a brincadeira como estratégia de ensino e aprendizagem é compreender que a criança administra a sua relação com o outro e com o mundo permeada pelo uso de brinquedos.

Silva (2006, p.72) expressa sua posição sobre a real importância da escola na

vida das crianças da seguinte forma:

A escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem se oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida. [...] A escola não é um lugar como outro qualquer. É uma instituição que tem como objetivo possibilitar ao educando a aquisição do conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento. É nela que a criança aprende a forma de relacionar-se com o próprio conhecimento.

Urt (2000) acredita que a educação, “[...] por constituir um procedimento organizado de transmissão da experiência social, desempenha um papel determinante no processo de desenvolvimento psíquico da criança” (p. 20).

Ainda sobre a educação, Goergen (2000, p.2) acredita que ela é “um caminho” no qual as próprias pessoas fazem seu percurso. Ele afirma que o conflito entre as gerações adultas e novas é que forma o processo denominado “educação”, expressando-se assim: [...] pode-se dizer que a educação se faz educando. A educação é um caminho, um andar por paisagens em parte familiares em parte novas, ao longo do qual os próprios andantes vão aprendendo seu modo de andar, ensaiando seu gingado, definindo seu modo de ver as coisas, definindo os traços do seu rosto, enfim, emergindo como pessoas. Não há um caminho para todos, nem todos tropeçam nas mesmas pedras, nem todos sentem os mesmos entusiasmos [...] A tensão entre as gerações que, quando adultas, tendem ao conservar e, quando novas, ao mudar, é mediado por um processo que se chama educação.

Para Goergen (2000, p.4), tradicionalmente, nós, seres humanos, acostumamo-nos com a ideia de que o conhecimento é algo certo, seguro e definitivo. Hoje, sabe-se que todo e qualquer conhecimento pode conter erros e ilusões. Contudo, o autor não nega a importância da ciência, e sim assinala o seu caráter de busca, de um processo que sempre estará sujeito a erros e ilusões e, desse modo, também se torna provisório, passível de reformulações.

Para ele, “a ciência é ciência porque ela aceita a refutação do erro. Por isso a possibilidade do erro é inerente à ciência”. Sendo assim, a educação também deve assumir os erros, não pode exibir aos alunos somente os acertos, os vitoriosos e se esquecer dos erros cometidos, dos caminhos que foram traçados até se chegar a uma conclusão; deve, também, mostrar os que ficaram para trás, as coisas que não deram certo e o que aconteceu no decorrer da história até chegar aos nossos dias.

O mesmo autor destaca que a educação e a tradição brasileira são de “conformismo”. Para ele, a educação deve “desconformizar” as crianças e os jovens. Os educadores devem mostrar aos alunos que as teorias que existem não devem ser lhes impostas, e sim mostradas como fatos parciais da história de toda a humanidade.

O método de ensino e aprendizagem na escola pode ser elaborado utilizando como ponto inicial o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, são as etapas já conquistadas por ela; em seguida a escola deve estabelecer os objetivos

adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos que cada criança possui. É aquilo que Vygotsky denominou de “zona de desenvolvimento proximal”.

De acordo com Alves (2003, p.4), a escola e a sala de aula se configuram, de modo geral, como um lugar sério, onde brincar é visto como algo oposto à atividade séria. Sobre a sala de aula, então, expressa o seguinte:

A sala de aula tem, entre outras características, o fato de se apresentar como coisa séria, não permitindo espaço para o divertimento; o rigor e a disciplina são mantidos em nome dos padrões institucionais, o que torna o ambiente infantil artificial, longe dos gostos das crianças. O brincar se resume em ouvir histórias ou cantar algumas músicas. A hora do recreio e a hora da saída se tornam os únicos momentos em que as crianças desnudam da responsabilidade da escola para permitir-se brincar e ser criança.

Mesmo que o lúdico pareça um paradoxo em relação ao papel formal da escola, pode ser utilizado em sala de aula como recurso de aprendizagem, porém requer grande preparo do professor, bem como a sua capacidade e disponibilidade para brincar. Alves (2003) acrescenta que o professor deve desenvolver sua habilidade para brincar para, assim, favorecer a relação “professor x aluno”: “[...] a criação desse espaço da brincadeira, no qual a relação professora aluno se diferencia daquela da sala de aula, necessita de um aprendizado de ambas as partes”.

No que se refere ao preparo do professor, Lima (1991, p.29) assim se expressa: “A ação do educador deve ser, antes de tudo, refletida, planejada e, uma vez executada, avaliada” (p. 29). Portanto, segundo a autora, o educador deve saber ampliar o repertório das crianças, tanto do ponto de vista linguístico como cultural; cabe a ele também “[...] a tarefa de alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças se enriqueçam, tornando-se mais complexas (pelas relações que se vão estabelecendo)”.

Starepravo (1999, p.65) também fala sobre a ação do professor, afirmando que apenas o jogo por si só não promove o aprendizado, sem encaminhamento, orientação, objetivos, e isso cabe ao professor: encaminhar e problematizar os jogos. Afirma a autora:

Na realidade, os jogos por si só não proporcionam grandes milagres, isto é, a produtividade do trabalho com jogos depende diretamente do encaminhamento dado pela professora a este trabalho. Somos nós, professores, que iremos problematizar os jogos, lançando desafios e oferecendo subsídios para os nossos alunos, na busca das respostas.

Lima (1991, p.29) ressalta a importância do professor observar as brincadeiras e as inter-relações que ocorrem entre as crianças durante a realização de suas atividades para aprender bastante sobre seus interesses, além de “[...] perceber o nível de realização em que elas se encontram, suas possibilidades de interação, sua habilidade para conduzir-se de acordo com as regras do jogo, assim como suas

experiências do cotidiano [...]”.

Para finalizar, a autora ressalta que a ação de brincar da criança na escola não pode ser considerada uma atividade que complementa as outras denominadas pedagógicas, mas sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo remete à conclusão de que a atividade lúdica é uma dimensão do desenvolvimento humano que fomenta o desenvolvimento psicossocial, a aquisição de saberes, a conformação da personalidade e encerra uma gama de atividades em que se entrecruzam o prazer, o gozo, a atividade criativa e o conhecimento. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Nesse sentido, é imprescindível a modernização do sistema educativo para considerar o educando um ser integral, participativo, de maneira tal que o lúdico deixe de ser exclusivo do tempo de lazer e se incorpore ao tempo efetivo ao trabalho escolar. O lúdico não se limita à idade, tanto em seu sentido recreativo como pedagógico. O importante é adaptá-lo às necessidades, interesses e propósitos do nível educativo. Nesse sentido o docente de educação infantil deve desenvolver a atividade lúdica como estratégia pedagógica respondendo satisfatoriamente à formação integral da criança.

Para tanto se deve conscientizar pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, pois se presume que este é um período fundamental para o desenvolvimento e construção do conhecimento infantil.

A aplicação e execução das atividades lúdicas como estratégia pedagógica melhoram a aprendizagem cognitiva dos educandos ajudando-lhes a superar obstáculos pessoais, contribuindo com suas ideias nas atividades e manipulações, sendo uma atividade atraente, divertida, satisfatória e criativa. Para os professores, compreender a relevância do brincar os possibilita intervir de maneira apropriada, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona.

Assim, a introdução de jogos e atividades lúdicas na rotina escolar é de significativa importância, graças à influência que estes exercem frente aos alunos, tornando mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se concluir que a ludicidade voltada para os educandos facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo, de forma a desenvolver o indivíduo como um todo. Deste modo, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. Conversas sobre educação. Venus, São Paulo: 2003.
- ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL (1996). Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 04 jan 2014.
- BRENELLI, R. P. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Conferência. Universidade de Aveiro, setembro de 1997
- DEWEY, J. Vida e educação. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985
- FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (Org.). Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999
- FREIRE, João Batista. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FRIEDMANN, A. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.
- GOERGEN, P. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. Vol. VI. Nuances: Campinas, SP, outubro 2000.
- GOMES, Marina Pereira. Sugestões para uma avaliação psicomotora no contexto psicopedagógico. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LIMA, E. C. A. S. A utilização do jogo na Pré-Escola. In: HUERT, Bernard (Org.). O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola. São Paulo: FDE, 1991. p. 24-29.
- MACEDO, L.; Petty, A. L. S.; Passos, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACHADO, Maria Lúcia de A; CAMPOS Maria Malta. Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2004.
- MALUF, A. C. M. Brincadeiras para sala de aula. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MARQUES, Mario Osorio. Sete proposições sobre a aprendizagem nas séries iniciais do primeiro grau. Ijuí: Unijuí, 1995 (Cadernos Unijuí).
- MORAES, Maria Cândida. Educar na biologia do amor e da solidariedade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOTA, M. C.; CHAVES, P. Brinquedoteca hospitalar “nosso cantinho”: relato de uma



ESCOLA, CULTURA E MULTICULTURALIDADE

MARIA SOCORRO MARTINS

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo – UNICID (2010); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade UNIFAHE (2022); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo, uma vez que não existe educação que não esteja imersa na cultura da humanidade. A escola é uma instituição cultural, sendo assim, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, ao contrário, se constituem numa teia tecida no cotidiano, com fios e nós profundamente articulados. O nosso objetivo é analisar alguns termos, questões e aproximações que favoreçam a discussão e, ao mesmo tempo, alertar para o importante papel da escola ao trabalhar as relações entre educação e cultura(s). A temática é complexa, em processo de construção e em busca de novas contribuições, que gerem novas ações práticas e pedagógicas. Articular igualdade, diferença, cultura(s), diversidade cultural e cotidiano escolar constitui um dos maiores desafios para a construção de uma escola verdadeiramente democrática em uma sociedade altamente globalizada.

Palavras-chave: Cultura; Multiculturalismo; Escola; Globalização; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A multiculturalidade é concretamente a realidade social de determinados grupos excluídos e marginalizados, por outro, a interculturalidade, poderíamos assim dizer, é uma tentativa de proposta educacional fundamentada em alguns princípios que a sustentam a caracterizam.

A partir daí temos o germe de uma nova estruturação tanto da instituição escolar em si, que se vê convidada a repensar suas práticas pedagógicas, seu currículo, a relação docente-discente e a própria formação docente.

Sem a pretensão de esgotar os desafios e as possibilidades da temática em

pauta, a estruturação desse texto foi desenvolvida de modo a discutir, inicialmente a relação entre globalização e multiculturalidade. A seguir, apresentamos a polissemia dos termos e expressões presentes na produção bibliográfica.

Há um longo caminho a percorrer que nos faz refletir sobre as formas de encaminhar as questões multiculturais inseridas na atual sociedade globalizada que é, por excelência, uma sociedade permeada de antagonismos, tensões e conflitos, mas também de possibilidades.

É neste contexto social que se encontram as pessoas e os grupos sociais excluídos, seja pela sua raça, cor, credo e opção sexual que as minorias se levantam para a partir do empoderamento buscar seu lugar e ter sua voz ouvida diante das desigualdades que são históricas e que assinalam para novos tempos em que o multicultural, o plural e o diverso estão presentes em nosso cotidiano.

A escola, em sua origem, foi pensada e fundamentada, conforme Veiga-Neto (2007), em práticas disciplinares e, assim, foi de extrema importância para a criação e a manutenção de uma sociedade disciplinar.

No entanto, observa-se que ela está em descompasso com a própria sociedade, uma vez que esta, ainda segundo o autor, está se tornando uma sociedade de controle, “[...] cuja ênfase parece recair cada vez menos no disciplinamento vertical (dos corpos e saberes) e cada vez mais no controle permanente, horizontal e minucioso (sobre os corpos)” (VEIGA-NETO, 2007, p. 110).

GLOBALIZAÇÃO E MULTICULTURALIDADE

Os (as) educadores (as) não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição da escolarização, no que significa ensinar e na forma como as (os) estudantes devem ser ensinados (as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente mais diversos do que em qualquer outra época da escola (CANDAU, p. 25, 2002).

Segundo Giroux (2002), vivemos numa sociedade caracterizada pelas infinitas trocas instantâneas, onde o local e o global se misturam trazendo o distante para perto e, ao mesmo tempo, nos levando para o distante. A economia, a política, a antropologia, a sociologia e a educação são algumas áreas do conhecimento que abordam essa temática.

Vivemos grandes mudanças na esfera política, social e econômica. Essa nova realidade gera diversos sentimentos e desejos contraditórios, ao mesmo tempo que provoca insegurança, medo chegando a afetar nossas utopias mais profundas.

Para Siqueira & Pereira (2002), a sociedade sofreu uma transformação radical, sendo caracterizada na atualidade como uma sociedade globalizada, impulsionada

pela explosão das informações e intensificação das comunicações em nível mundial.

Esse cenário não pode ser ignorado pela educação, uma vez que tais transformações causam sérios impactos no cotidiano escolar. A problemática das Escolas nos grandes centros urbanos se multiplica, as tensões e os conflitos necessitam urgentemente serem repensadas novas formas de ser e estar no mundo.

A globalização contribuiu para aprofundar a complexidade da questão da centralidade da cultura, fenômeno, este que tem ocupado lugar central nas discussões escola entre os discentes, os docentes e toda a Equipe Gestora.

Por outro lado, as questões multiculturais estão presentes em todas as sociedades e adquirem uma dimensão planetária. O cenário é marcado por antagonismos, tensões e conflitos, tanto no âmbito internacional, com nacional e local, permeando os mais variados campos: política, economia, arte, religião, tecnologia e educação.

As tensões e os conflitos se multiplicam na medida em que crescem as desigualdades sociais, as relações assimétricas de poder são realidades que não podem ser dissociadas das preocupações multiculturais. Com esta nova realidade, somos chamados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido se estendo para o coletivo na sociedade como um todo.

Segundo Candau (2005), não se trata de maximizar a dimensão cultural desvinculando-a das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescente no mundo atual, nem tão pouco considerá-la mero produto desta realidade.

No Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social.

DIVERSIDADE NA PLURALIDADE CULTURAL

O termo diversidade cultura tem sua origem na terminologia ambientalista, como paralelismo à diversidade biológica. A diversidade cultural, portanto, a cultural e suas diversas manifestações são um recurso “imprescindível e perecível, não renovável”, que permite a sobrevivência de um ecossistema, ou seja, toda vez que desaparece uma cultura ou um traço cultural, limita-se a capacidade de intercâmbio seminal, de inovação genética, de capacidade criativa e, pouco apouco, conforme afirma Segóvia (2005):

[...] Poderíamos nos encontrar em um mundo sem diferenças, unipolar, em que todos pensariam e agiriam da mesma maneira, em que ninguém tentaria expressar algo, em que o acinzamento e a homogeneidade reduziriam a humanidade à intrascendência (SEGÓVIA, 2005, p. 84-85).

A busca de incorporar a diversidade cultural no cotidiano escolar foi consolidada por intermédio dos PCN's incluindo entre os temas transversais, o da pluralidade cultural.

O grande desafio da Escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1998, p. 117).

Isso no leva a alguns questionamentos, muitos deles se transformando em perguntas muitas delas sem respostas: qual é a cara do Brasil? O das crianças que tralharam 12 horas por dia em carvoarias? Ou as que sobrevivem dos lixões? Ou seria “um país tropical abençoado por Deus e bonito por natureza”, como afirma Jorge Bem Jor? Ou seria o país do futebol, das favelas, das mazelas, do extermínio das minorias, do samba?

Os PCN's nos proporcionam uma realidade com uma diversidade etnocultural exigindo novas formas de relações interpessoal e social de vivermos a pluralidade.

Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se, aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece (BRASIL, 1998, p. 141).

Buscamos suma visão dialética da relação existente entre igualdade e diferença. Boaventura (2001), sintetiza a questão e nos faz refletir sobre isso:

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. [E acrescenta:] Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter'. Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', a 'mesmice' (BOAVENTURA, 2001, p. 10, apud CANDAU, 2005, p. 17).

O que se quer trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também, a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que se quer construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, tem que ter as suas diferenças reconhecidas com elementos presente na construção da igualdade.

No contexto global é preciso ter a noção de que o contexto internacional é marcado por uma globalização excludente, por políticas neoliberais, militarização dos conflitos, reforçando fenômenos de intolerância e negação do outro.

Temos então o cenário de desigualdade social e as pessoas consideradas “diferente”. De que forma pode-se tratar a questão da diferença diante das desigualdades

sociais? Quem são, então os diferentes? Como se dão as relações entre “nós” e os “outros”? Quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “diferentes”?

Candau (2005), nos da sua contribuição para esclarecer essas questões:

Esses são temas fundamentais que trabalhamos nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de situarmo-nos em relação a eles tende, “naturalmente”, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no “nós” todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc. (CANDAU, 2005, p. 19).

Essas questões, com certeza, ainda estão presentes na cultura escolar. Porém, já em processo de novos encaminhamentos com relação a essa temática vão suscitar grande discussão e um debate amplo e difícil, mas que é fundamental para avançar na afirmação da democracia.

A garantia constitucional do direito à igualdade para todos não impediu a desigualdade de acesso às oportunidades de participação efetiva no contexto da cidadania plena para vista parcela da população brasileira.

Para Valentim (2005):

Vivemos numa sociedade onde a cor e/ou a raça e/ou a etnia constituem-se como poderosos mecanismos de estratificação social, em que os afrodescendentes são segregados no acesso aos bens de toda ordem, tendo limitados os seus direitos de cidadania (VALENTIM, 2005, p. 151).

O direito à igualdade teve seu conteúdo ampliado, concebendo-se a possibilidade de adoção de mecanismos de intervenção na realidade e de favorecer ou compensar juridicamente o mais fraco nas relações sociais, propiciando a concretização de uma igualdade efetiva, real ou mais próximo possível disso – igualdade material. Essas compensações jurídicas estão traduzidas nos mecanismos de ações afirmativas, das discriminações positivas.

As ações afirmativas são importantes, porém, não se pode desconsiderar a importância das políticas universalistas. Segundo Valentim (2005):

É importante pontuar que as ações afirmativas que envolvem o acesso ao ensino superior, a posições de direção em empresas etc. só têm o poder de beneficiar determinada parcela da população afrodescendente brasileira, qual seja aquela que tem qualificação e capacidade requerida para tanto. É possível que tais políticas afetem mais a classe média que o nível de vida de ampla maioria da população afrobrasileira. Desse modo, seria no mínimo ingenuidade imaginar que podemos abrir mão de políticas universalistas que combatem as misérias do país (VALENTIM, 2005, p. 156).

Essas aproximações são necessárias para a promoção de uma reflexão diante

das questões de igualdade e diferença que inegavelmente pertencem ao campo da educação e de todos aqueles que promovem o exercício pleno da cidadania em uma cultura marcada pela negação do outro.

A ESCOLA E A MULTICULTURALIDADE

A Escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediadora privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo produziu a humanidade.

Porém, a Escola Contemporânea é vista não somente com lugar de instrução, mas também, como uma “arena cultural” onde se confrontam as diferentes forças sociais, econômicas e culturais em disputa pelo poder. O que está em questão, portanto, é a pluralidade, em específico os “outros”, aqueles que consideramos diferentes, os de origem popular, afrodescendentes, que mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar, desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.

As interrogações levantadas por Moreira & Candau (2003), nos mostram a clientela diversificada e pluricultural existente em nossas salas de aula como também os desafios surgidos a partir desta constatação: como lidar com uma criança tão “estranha” e que tem hábitos e costumes tão “diferentes” dos da criança “bem-educada”? Como “adaptá-la” às normas, condutas e valores vigentes?

Essas questões, de modo geral, expressam-se em manifestações de mal-estar, tensões e conflitos denunciados tanto por docentes quanto por discentes. É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e insuficiência dos ideais modernos e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas.

A Escola passa a ser então, mãos do que transmissora da cultura, um de cruzamento e diálogo entre diferentes culturas. A Escola é uma instituição que faz parte da história de muitas pessoas, porém não está presente na vida de todos e aluta pela universalização de uma Escola de qualidade tem sido árdua, e ainda, longe de ser alcançada. É possível afirmar que naturalizamos um modo de pensar e organizar a instituição escolar e esquecemos de visualizá-la com uma construção social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sociedades e culturas.

O novo milênio traz questões a serem respondidas pelo sistema educacional, em específico da América Latina. O discurso oficial apresenta a educação com o grande responsável pela modernização de nossas sociedades, por suas maiores ou menores possibilidades de integrar-se no mundo globalizado, mas a lógica macroestrutural pede pessoas com alto nível de competência e domínio das habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, assim também como o desenvolvimento

a capacidade de integração grupal, iniciativa, criatividade uma elevada autoestima.

Em nosso continente, inclusive no Brasil, existe ainda, altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e desigualdade de oportunidades educacionais; está é uma realidade concreta que não se pode negar. No entanto, não se pode ignorar, também, que existem experiências e buscas que se situam em outras perspectivas.

A América Latina tem uma rica experiência de práticas educativas e de produção de reconhecimento a partir da perspectiva da educação não formal e, concretamente, da educação popular.

Essa dialética é especialmente aguda na América Latina, em que o sonho de uma sociedade democrática e igualitária esbarra com o Projeto Neoliberal hegemônico e avanço de reformas estruturais que acentua a marginalização e a exclusão, em nome da abertura dos mercados e do sonho de entrar no primeiro mundo. No entanto, no meio destas contradições e conflitos, cresce a consciência do caráter multicultural do continente.

A miscigenação é um dos traços da nossa formação histórico-cultural, mas em geral associamos esta realidade a uma equivalência negativa, a algo que nos impedia de gerar processos de desenvolvimento e de afirmação de identidades próprias em pé de igualdade com diferentes povos e nações. Porém, esta perspectiva está se alterando e vozes caladas se fazem ouvir, surda, clara ou violentamente.

Outro grande desafio para a Escola é a articulação entre igualdade e diferença. Durante muito tempo, a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia e a ausência no currículo de outras práticas simbólicas presente na escola; de outras vozes, particularmente, da cultura negra e de outros grupos marginalizados de nossa sociedade. Hoje, em nosso continente, são cada vez mais numerosos os movimentos sociais e de caráter identitário que questionam o universo escolar.

Candau (2000), sintetiza suas argumentações com relação à cultura escolar e apresenta os desafios que a mesma terá que enfrentar como partícipe de uma sociedade altamente produtora de conhecimento:

A escola está chamada a ser nos próximos anos, mais do que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes-científico, social, escolar, etc. - e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolar, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizados a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as

diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural (CANDAU, 2000, p. 14).

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens não deve ser apenas reconhecida, como também, promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É preciso ter um horizonte de sentido; em outras palavras, significa formar pessoas capazes de serem eles mesmos os sujeitos de suas vidas e, ao mesmo tempo, atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade e também um horizonte utópico pois, [...] sem horizonte utópico, indignação, admiração e sonho de uma sociedade justa, solidária e inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação (CANDAU, 2000, p.13).

Lutar contra as desigualdades sociais não basta, é preciso buscar estratégias onde as diferenças culturais possam coexistir de forma democrática. A dinâmica cristalizada da cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais.

Segundo Candau (2000), os processos de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento, em profunda crise na sociedade atual, onde caminhos e linguagens diversificadas se impõem, aparecem no dia a dia das salas de aula de modo homogêneo e repetitivo, através de formas estereotipadas, na grande maioria das situações.

As representações que o homem cria são construídas por ferramentas. Tais recursos possuem grande influência no processo de elaboração e finalização da ação, pois, conforme o nível do domínio sobre elas, ele consegue melhores detalhes no acabamento.

Gullar (1993) admite que os desenvolvimentos dos avanços tecnológicos trouxeram mudanças na forma de produção, nas quais muitas representações elaboradas pelo homem passaram a apresentar maiores detalhes.

Com os desenvolvimentos das ferramentas e o com o passar do tempo, o homem incorporou em seu meio de produção as máquinas, estas vieram para produzir em maior quantidade e auxiliar o homem em suas criações (GULLAR, 1993, p. 73).

Gullar (1993) acrescenta que os trabalhos de criação artística vêm sendo drasticamente substituído por máquinas.

Essa observação reflete o estado de espírito do artista em fase de uma realidade que se transforma a cada dia, do crescimento da civilização industrial que vai impondo, especialmente nas cidades, uma nova forma de vida e um novo cenário para o homem. O meio mecânico de reprodução da realidade e de criação de novas

formas torna o artesanato pictórico uma espécie de arcaísmo (GULLAR, 1993, p. 72).

As indústrias e os avanços tecnológicos criaram um novo cenário, influenciando a arte na modernidade cujos meios mecânicos produzem modelos que expressam o domínio do homem diante das novas tecnologias.

Neste momento de desenvolvimento industrial, o homem deixa de ser protagonista e a máquina industrial assume este papel, recebendo comandos para produzir em grande escala.

Os artistas, que utilizavam suas mãos para dar vida às criações, devem acoplar-se às máquinas e fazer de seu corpo meios de produção. O corpo e a máquina juntos estão governados pelas lógicas do lucro: quanto maior a produtividade, maior é a receita.

O artesão, assumindo tal postura, se insere na cultura industrial: os objetos industriais são mercadorias e, por isso, neles, os valores de troca oculta e de uso, o próprio trabalho humano que os criou e a transformação da obra de arte em objeto tendem, também, a ocultar as pessoas.

O desafio presente é assegurar os valores humanos por meio da criação da arte, pois mesmo com tantas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, ela carrega a história da evolução do homem mediante o uso da simbologia.

As experiências de vida e sensibilidade humana, nos fazem pensar nas infinitas maneiras de realizar a educação, especialmente a informal que é uma porta aberta para a criatividade e uma marcha de aprendizagem constante.

A arte está a serviço da cultura, da memória, do patrimônio e sobretudo da preservação de identidade estão a serviço do desenvolvimento da educação, é necessário caminhar para a construção de expressão da liberdade, além de justificar as atividades de criatividade em que o ser humano exprime se vale de sua criação a forma de ver, ser e estar em um mundo marcado pela fragmentação, mas que desafia a todos para o resgate da humanização de forma que todos sintam-se pertencentes da sociedade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O multiculturalismo esteve colocado nas discussões que nortearam todo nosso trabalho, junto dele toda a problemática que se apresenta em tentar aproximar a escola dessa questão, sensibilizando e informando os atores dessa instituição social, da urgência e da importância de repensar seus métodos, atitudes, práticas, currículos, o dia a dia, a relação professor-aluno.

A diversidade de ideias, de posições, enriquece a temática proposta, na medida em que eles não definitivos, mas em permanente construção e reconstrução. Esse é o ponto positivo da questão, pois uma grande parcela de educadores, sociólogos, antropólogos estão mobilizados para essas e sempre atentos para

novos encaminhamentos.

As condições econômicas e políticas de nosso país não possibilita uma prática inclusiva que atenda à maioria das pessoas em busca de melhores chances de estudo, de trabalho e, de uma forma mais digna de vida.

A questão da inclusão, da diversidade, da pluralidade ainda está em construção na nossa sociedade. A educação por si só não muda a sociedade, pois precisamos garantir condições de vida adequadas para um povo, e nisso se inclui empregos bem pagos, isto seria também, uma maneira de garantir respeito cultural a um povo. Não encontramos receitas, nem fórmulas para um Escola em constante transformação.

Acreditamos, que todas as informações apresentadas denotam o nosso esforço de nos aproximar dos autores que tratam da questão educação e cultura(s), cada qual com sua contribuição na sua respectiva área de atuação, mas com um horizonte comum que é a busca por uma escola mais dinâmica, multicultural e inclusiva.

Acreditamos ter contemplado os objetivos deste trabalho e deixado nos leitores, o desejo de ampliar o estudo sobre essa temática, na busca de melhor compreensão da mesma e das possibilidades de novas sínteses e ações práticas.

É importante que os docentes venham a descobrir a importância das questões aqui tratadas para a construção de uma verdadeira escola inclusiva e que promova a igualdade preservando as diferenças individuais para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera Maria. Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (Org.). Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e Propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Cultura(s) e Educação: entre o Crítico e o Pós-Crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Sociedade multicultural e educação: Tensões e Desafios. In: CANDAU, Vera Maria. Cultura(s) e Educação: entre o Crítico e o Pós-Crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GIROUX, Henry. Braking in to The Movies: Filme and The Culture of Politics. Malten: Blackwell, 2002.

GULLAR, Ferreira. Argumentação Contra a Morte da Arte. Rio de Janeiro: Renan, 1993.

GULLAR, Ferreira. Cultura e Terra. São Paulo: Revista Ilustrada, publicação 02

mai. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): Construindo Caminhos. Revista Brasileira de Educação, Maio-Ago., Nº 23. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2003.

SEGÓVIA, Rafael. As perspectivas da cultura: Identidade Regional versus Homogeneização Global. In: BRANT, Leonardo. Diversidade Cultural: Globalização e Culturas Locais: Dimensões, Efeitos e Perspectivas. São Paulo: Escrituras Editora / Instituto Pensarte, 2005.

SIQUEIRA, Holgonski Soares Gonçalves; PEREIRA, Maria Arleth. O Sentido da Autonomia no Processo de Globalização. Revista educação. Centro de educação. Universidade Federal de Santa Maria, V. 22, Nº 2, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Ações afirmativas: Um Instrumento de Promoção da Igualdade. In: CANDAU, Vera Maria. Cultura(s) e Educação: Entre o Crítico e o Pós-Crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a Escola como uma Instituição que pelo menos garanta a Manutenção das Conquistas Fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). A Escola tem Futuro? 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.



O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

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

O presente artigo analisa a importância do brincar como estratégia pedagógica na educação infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos de vida. Fundamentado em estudos da psicologia do desenvolvimento e da educação, compreende-se que a ludicidade constitui um elemento essencial no processo de construção do conhecimento, uma vez que possibilita à criança aprender de forma significativa, ativa e contextualizada. O ato de brincar favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também promove avanços nas dimensões social, emocional e motora, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e capazes de interagir com o meio em que estão inseridos. Nesse contexto, o papel do educador é fundamental, pois cabe a ele planejar e mediar experiências lúdicas que estimulem a curiosidade, a imaginação e a resolução de problemas. Quando inseridas de maneira intencional no ambiente escolar, as atividades lúdicas deixam de ser vistas como mero entretenimento e passam a assumir função pedagógica relevante, articulando-se aos objetivos de aprendizagem. Além disso, o brincar possibilita a expressão de sentimentos, a socialização entre pares e a construção de regras, aspectos indispensáveis para o desenvolvimento socioemocional da criança. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de valorização do brincar no contexto da educação infantil, reconhecendo-o como prática essencial no processo educativo. A incorporação consciente de atividades lúdicas nas propostas pedagógicas contribui para uma educação mais significativa, respeitando as especificidades da infância e promovendo o desenvolvimento pleno dos alunos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a base do desenvolvimento humano, sendo um período fundamental para a construção de conhecimentos, habilidades e valores. Nesse contexto, o brincar destaca-se como uma prática essencial no processo educativo, pois possibilita à criança explorar o ambiente, interagir com o outro e atribuir significados às suas experiências.

A ludicidade, quando incorporada às práticas pedagógicas, favorece uma aprendizagem mais significativa, respeitando as características próprias da infância. Dessa forma, o brincar não deve ser compreendido apenas como um momento de lazer, mas como uma ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança.

Entretanto, apesar de sua reconhecida importância, ainda existem desafios na efetivação do brincar como prática central na educação infantil. Em muitos contextos escolares, observa-se a priorização de atividades tradicionais, com foco excessivo na antecipação de conteúdos formais, em detrimento de experiências lúdicas.

Além disso, a falta de formação específica de alguns educadores, aliada à escassez de recursos e à ausência de planejamento adequado, pode limitar a utilização do brincar como estratégia pedagógica. Tais dificuldades evidenciam a necessidade de repensar práticas educativas, de modo a valorizar a ludicidade como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, justifica-se a realização deste estudo, tendo em vista a relevância do tema para a melhoria das práticas pedagógicas na educação infantil. A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em contribuições teóricas de autores que discutem a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar o papel da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral da criança, identificar a importância da mediação do professor nas atividades lúdicas e discutir os desafios relacionados à sua aplicação no contexto escolar.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

A ludicidade ocupa um papel central na educação infantil, sendo considerada uma das principais formas de expressão e aprendizagem da criança. O brincar, nesse contexto, não se limita ao entretenimento, mas constitui-se como uma prática essencial para o desenvolvimento integral. Por meio das atividades lúdicas, a criança

estabelece relações com o meio, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades fundamentais para sua formação.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar deve ser compreendido como uma atividade estruturante no processo educativo, pois permite à criança experimentar, criar e ressignificar o mundo ao seu redor. A autora destaca que o jogo e a brincadeira são instrumentos pedagógicos que favorecem a aprendizagem significativa.

Vygotsky (1998) ressalta que o brincar exerce um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, ao participar de atividades lúdicas, a criança cria situações imaginárias que contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da atenção e do pensamento abstrato.

Piaget (1976), por sua vez, enfatiza que o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo o autor, o brincar permite a assimilação e acomodação de novos conhecimentos, sendo essencial para a construção do pensamento lógico.

Nesse sentido, Wallon (2007) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos motores, afetivos e cognitivos. A ludicidade, portanto, contribui para o equilíbrio dessas dimensões, favorecendo uma aprendizagem mais completa.

Além disso, Brougère (2010) afirma que o brincar é uma atividade cultural, construída socialmente, que possibilita à criança compreender e internalizar normas e valores. Assim, as brincadeiras também desempenham um papel importante na socialização.

A ludicidade favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, aspectos essenciais na infância. Segundo Oliveira (2010), ao brincar, a criança explora diferentes possibilidades, desenvolvendo sua capacidade de pensar de forma flexível e inovadora.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia. De acordo com Freire (1996), a educação deve promover a autonomia dos sujeitos, e o brincar constitui-se como um espaço privilegiado para que a criança tome decisões e construa sua independência.

No contexto escolar, a ludicidade também contribui para a motivação dos alunos. Segundo Antunes (2003), o uso de jogos e brincadeiras torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e atrativo, favorecendo o interesse e a participação das crianças.

A interação social é outro elemento fundamental proporcionado pelo brincar. Para Vygotsky (1998), as relações sociais são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, e as atividades lúdicas favorecem a construção dessas interações.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento emocional. De acordo com Winnicott (1975), a brincadeira é um espaço no qual a criança pode expressar seus sentimentos e elaborar suas emoções, contribuindo para o equilíbrio emocional.

O papel do professor é fundamental nesse processo. Segundo Libâneo (1994), o educador deve atuar como mediador da aprendizagem, organizando situações que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. No caso da educação infantil, isso inclui o planejamento de atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, Hoffmann (2012) destaca a importância de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as necessidades da criança, utilizando o brincar como estratégia de aprendizagem.

A organização do ambiente escolar também influencia diretamente a efetividade das atividades lúdicas. De acordo com Horn (2004), espaços bem planejados, com materiais diversificados, favorecem a exploração e a aprendizagem.

A brinquedoteca, nesse contexto, surge como um espaço relevante para o desenvolvimento infantil. Segundo Cunha (2012), esse ambiente proporciona experiências lúdicas que contribuem para a socialização, a criatividade e a aprendizagem.

Outro ponto importante é a relação entre ludicidade e linguagem. Segundo Kramer (2006), as atividades lúdicas favorecem a comunicação e o desenvolvimento da linguagem oral, ampliando o repertório linguístico da criança.

A ludicidade também permite a integração entre diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Luckesi (2000), o ensino por meio do lúdico possibilita uma aprendizagem interdisciplinar, tornando o conhecimento mais significativo.

Além disso, as práticas lúdicas contribuem para a inclusão escolar. Segundo Mantoan (2003), o ambiente lúdico favorece a participação de todas as crianças, respeitando suas individualidades e promovendo a igualdade de oportunidades.

Apesar de sua importância, ainda existem desafios na inserção da ludicidade nas práticas pedagógicas. Segundo Tardif (2014), muitos professores enfrentam dificuldades relacionadas à formação e às condições de trabalho, o que pode limitar a utilização de estratégias inovadoras.

Dessa forma, torna-se fundamental investir na formação continuada dos educadores. Para Nóvoa (1992), a formação docente é essencial para a melhoria das práticas pedagógicas e para a construção de uma educação de qualidade.

Diante disso, evidencia-se que a ludicidade é um elemento essencial na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões.

Ao analisar as contribuições teóricas sobre a ludicidade, percebe-se que autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1998) apresentam perspectivas complementares sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Piaget compreende o jogo como um reflexo das estruturas cognitivas da criança, enfatizando sua relação com os estágios do desenvolvimento. Já Vygotsky atribui maior relevância às interações sociais, destacando o brincar como espaço de mediação e construção coletiva do conhecimento, evidenciando que a aprendizagem ocorre de forma socialmente mediada.

De forma convergente, Kishimoto (2011) e Oliveira (2010) reforçam a importância da ludicidade no contexto educacional, enfatizando seu caráter pedagógico.

Kishimoto destaca o brincar como recurso didático essencial, enquanto Oliveira evidencia sua contribuição para a aprendizagem significativa. Ambas as autoras reconhecem que a inserção do lúdico no ambiente escolar favorece o desenvolvimento integral da criança, indo além da simples recreação.

No que diz respeito aos aspectos sociais e culturais do brincar, Brougère (2010) e Kramer (2006) apresentam reflexões que se complementam. Brougère entende o brincar como uma prática cultural construída socialmente, enquanto Kramer enfatiza sua importância no desenvolvimento da linguagem e na interação entre as crianças.

Dessa forma, ambos contribuem para a compreensão de que a ludicidade está diretamente relacionada ao contexto social em que a criança está inserida.

Ao comparar as ideias de Wallon (2007) e Winnicott (1975), observa-se uma valorização dos aspectos afetivos e emocionais do desenvolvimento infantil. Wallon destaca a integração entre emoção, movimento e cognição, enquanto Winnicott enfatiza o brincar como espaço de expressão emocional e construção da subjetividade. Assim, ambos reconhecem que a ludicidade desempenha um papel fundamental no equilíbrio emocional da criança.

Por fim, autores como Antunes (2003) e Luckesi (2000) convergem ao destacar a importância do lúdico como estratégia pedagógica. Antunes enfatiza o potencial dos jogos para tornar a aprendizagem mais atrativa, enquanto Luckesi defende a ludicidade como meio de promover uma educação mais significativa e prazerosa. Ambos reforçam a necessidade de incorporar práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, valorizando o protagonismo da criança.

Portanto, é necessário que as instituições de ensino valorizem o brincar como prática pedagógica, reconhecendo sua importância no processo de ensino-aprendizagem e na formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das atividades lúdicas na educação infantil, sendo responsável por mediar, planejar e orientar as experiências de aprendizagem das crianças. Nesse contexto, a atuação docente vai além da simples oferta de brincadeiras, exigindo intencionalidade pedagógica e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

De acordo com Libâneo (1994), o trabalho do professor consiste em organizar situações didáticas que promovam a aprendizagem significativa. Na educação infantil, isso implica reconhecer o brincar como uma ferramenta pedagógica e utilizá-lo de forma planejada e estruturada.

Nesse sentido, Kishimoto (2011) destaca que o educador deve compreender o valor educativo do brincar, promovendo atividades que estimulem a criatividade, a imaginação e a construção do conhecimento. A autora enfatiza que a mediação do professor é essencial para potencializar as aprendizagens decorrentes das práticas lúdicas.

Vygotsky (1998) também ressalta a importância do papel do adulto na aprendizagem infantil. Para o autor, o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor um mediador fundamental na construção do conhecimento, especialmente ao atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança.

Além disso, Oliveira (2010) afirma que o professor deve criar condições para que a criança participe ativamente do processo educativo, explorando o ambiente e interagindo com os colegas. Dessa forma, o brincar torna-se um espaço de aprendizagem compartilhada.

A intencionalidade pedagógica é um dos principais elementos que diferenciam o brincar espontâneo do brincar educativo. Segundo Antunes (2003), quando o professor planeja atividades lúdicas com objetivos definidos, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Outro aspecto relevante refere-se à observação. De acordo com Hoffmann (2012), o professor deve observar atentamente as crianças durante as brincadeiras, identificando suas necessidades, interesses e dificuldades. Essa prática permite a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas.

A escuta sensível também é fundamental na atuação docente. Segundo Freire (1996), o educador deve valorizar o diálogo e a participação dos alunos, respeitando suas experiências e conhecimentos prévios. No contexto da educação infantil, isso se manifesta por meio da valorização das brincadeiras e das expressões das crianças.

Além disso, o professor deve incentivar a autonomia infantil. De acordo com Wallon (2007), o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado às experiências que favorecem sua independência. Nesse sentido, o brincar mediado possibilita a tomada de decisões e a resolução de problemas.

O ambiente educativo também deve ser organizado de forma a favorecer a ludicidade. Segundo Horn (2004), espaços planejados e ricos em estímulos contribuem para o desenvolvimento das atividades lúdicas e para a aprendizagem das crianças.

A escolha dos materiais pedagógicos é outro fator importante. De acordo com Brougère (2010), os brinquedos e jogos utilizados no ambiente escolar devem ser adequados à faixa etária e aos objetivos pedagógicos, possibilitando experiências significativas.

Nesse contexto, o professor deve atuar como facilitador da aprendizagem. Segundo Luckesi (2000), a educação deve proporcionar experiências que façam

sentido para o aluno, e o brincar é um caminho eficaz para alcançar esse objetivo.

A mediação docente também contribui para o desenvolvimento da socialização. De acordo com Mantoan (2003), o professor deve promover atividades que incentivem a cooperação, o respeito às diferenças e a inclusão de todas as crianças.

Outro ponto importante é a avaliação das atividades lúdicas. Segundo Hoffmann (2012), a avaliação na educação infantil deve ser contínua e qualitativa, baseada na observação e no acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Além disso, o professor deve adaptar as atividades às necessidades dos alunos. De acordo com Tardif (2014), a prática docente exige flexibilidade e capacidade de adaptação, especialmente em contextos diversos como a educação infantil.

A formação continuada do professor é essencial para a melhoria das práticas pedagógicas. Segundo Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional docente contribui para a construção de práticas mais reflexivas e inovadoras.

Nesse sentido, Kramer (2006) destaca que a formação do professor deve considerar as especificidades da infância, valorizando o brincar como elemento central no processo educativo.

A prática pedagógica baseada na ludicidade exige comprometimento e planejamento. Segundo Cunha (2012), o professor deve estar preparado para utilizar o brincar como estratégia de ensino, promovendo experiências significativas.

Além disso, a mediação do professor contribui para o desenvolvimento da linguagem. De acordo com Vygotsky (1998), as interações sociais favorecem a comunicação e a construção do pensamento.

Dessa forma, evidencia-se que o papel do professor na educação infantil é essencial para a efetivação da ludicidade como prática pedagógica. Sua atuação influencia diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem das crianças.

Portanto, é fundamental que o educador reconheça a importância do brincar e atue de forma intencional, planejada e reflexiva, promovendo o desenvolvimento integral da criança por meio das atividades lúdicas.

Ao analisar as contribuições de diferentes teóricos, observa-se que há convergências significativas quanto à importância do brincar no desenvolvimento infantil. Autores como Vygotsky (1998) e Piaget (1976), embora partam de perspectivas distintas, reconhecem o papel central da atividade lúdica na construção do conhecimento.

Enquanto Piaget enfatiza os aspectos cognitivos e as etapas do desenvolvimento, Vygotsky destaca a influência das interações sociais e da mediação no processo de aprendizagem, evidenciando que o brincar envolve tanto processos internos quanto sociais.

De maneira complementar, Kishimoto (2011) e Brougère (2010) ampliam essa discussão ao considerar o brincar como uma prática cultural e pedagógica. Kishimoto ressalta a intencionalidade educativa das atividades lúdicas no contexto escolar,

enquanto Brougère enfatiza o caráter social e cultural das brincadeiras.

Assim, ambos contribuem para a compreensão de que o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas também uma construção social que pode ser orientada pedagogicamente.

No que se refere ao papel do professor, autores como Libâneo (1994), Hoffmann (2012) e Freire (1996) apresentam pontos de convergência ao destacarem a importância da mediação docente.

Libâneo enfatiza a organização do ensino, Hoffmann valoriza a observação e a avaliação contínua, enquanto Freire defende uma prática baseada no diálogo e na escuta. Em conjunto, essas perspectivas reforçam a necessidade de uma atuação docente reflexiva e intencional no uso da ludicidade.

Além disso, ao comparar as ideias de Wallon (2007) e Winnicott (1975), percebe-se uma valorização dos aspectos emocionais no desenvolvimento infantil. Ambos os autores reconhecem que o brincar permite à criança expressar sentimentos e desenvolver sua afetividade. No entanto, Wallon enfatiza a integração entre emoção e cognição, enquanto Winnicott destaca o brincar como espaço de construção do eu e da subjetividade.

Por fim, ao considerar autores como Mantoan (2003) e Tardif (2014), observa-se uma preocupação com os desafios da prática pedagógica e a necessidade de formação docente. Mantoan destaca a importância da inclusão no ambiente escolar, enquanto Tardif evidencia as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano educacional.

Dessa forma, ambos contribuem para a reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e da valorização da formação continuada, especialmente no contexto da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, permitiu analisar a relevância da ludicidade na educação infantil como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A partir das contribuições teóricas de diferentes autores, foi possível compreender que o brincar ultrapassa a dimensão do entretenimento, constituindo-se como uma prática pedagógica essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se que a ludicidade contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1998) destacam que o brincar está diretamente relacionado à construção do conhecimento, seja por meio dos processos internos de desenvolvimento cognitivo, seja pelas interações sociais que favorecem a aprendizagem mediada. Dessa forma, o brincar se apresenta como uma ferramenta indispensável

na formação infantil.

Além disso, evidenciou-se que o uso de atividades lúdicas no contexto escolar favorece a aprendizagem significativa, tornando o processo educativo mais dinâmico e atrativo. Kishimoto (2011) e Brougère (2010) reforçam que o brincar deve ser compreendido como uma prática pedagógica e cultural, capaz de promover experiências ricas e contextualizadas, respeitando as especificidades da infância.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel do professor como mediador do processo educativo. Autores como Libâneo (1994), Hoffmann (2012) e Freire (1996) destacam a importância de uma atuação docente intencional, reflexiva e sensível às necessidades das crianças. Nesse sentido, o planejamento das atividades lúdicas torna-se essencial para garantir que o brincar contribua efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagem.

Constatou-se também que, apesar da reconhecida importância da ludicidade, ainda existem desafios para sua efetivação nas práticas pedagógicas, como a falta de formação adequada de alguns profissionais e a permanência de metodologias tradicionais de ensino. Assim, torna-se necessário investir na formação continuada dos professores, bem como na valorização de práticas inovadoras no contexto escolar.

Dessa forma, conclui-se que a ludicidade deve ser compreendida como um eixo estruturante da educação infantil, e não como uma atividade complementar.

O brincar, quando planejado e mediado de forma adequada, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a construção de conhecimentos, habilidades e valores essenciais para sua formação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2010.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um espaço de criação e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HORN, Maria da Graça Souza. Ambientes de aprendizagem na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sonia. Infância e educação infantil. São Paulo: Papirus, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO, ESCUTA E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

REGIELE VASCONCELOS LIMA

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

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesse contexto, o trabalho com projetos pedagógicos destaca-se como uma estratégia que valoriza a escuta, o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dos projetos na Educação Infantil, evidenciando suas contribuições para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento das crianças. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa empírica bibliográfica, observação de campo (realizada na Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Coronel Walfrido de Carvalho- na cidade de São Paulo), fundamentada em autores da área da educação e em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que os projetos pedagógicos possibilitam práticas mais flexíveis, contextualizadas e alinhadas às necessidades e interesses das crianças, muitas vezes, elas mesmas dão sugestões sobre o tema que querem, e este acaba se transformando em projeto.

Palavras-chave: Educação Infantil; Projetos; Aprendizagem; Protagonismo Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil passou por importantes transformações ao longo dos anos, especialmente no que se refere às concepções de criança, infância e aprendizagem. Atualmente, a criança é reconhecida como sujeito histórico, social e de direitos, que aprende por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Nesse cenário, os projetos pedagógicos assumem papel fundamental, pois permitem que o planejamento se organize a partir dos interesses, curiosidades e vivências das crianças. Trabalhar com projetos na Educação Infantil significa respeitar o tempo da infância, promover a investigação e favorecer aprendizagens significativas para elas.

As teorias do desenvolvimento infantil, especialmente as contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon, ressaltam que a aprendizagem ocorre por meio da interação da criança com o meio e com os outros sujeitos. Nesse sentido, o ambiente educativo e as propostas pedagógicas assumem papel mediador no processo de aprendizagem dessas crianças..

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados a partir dos campos de experiências. O trabalho com projetos dialoga diretamente com essas orientações, uma vez que integra diferentes campos do conhecimento e valoriza o brincar, a investigação e a escuta das crianças.

Autores da área da educação defendem que os projetos possibilitam uma prática pedagógica mais significativa, pois partem de situações reais, promovem a curiosidade e favorecem a participação ativa das crianças no processo educativo.

Assim, este artigo busca discutir a relevância dos projetos pedagógicos na Educação Infantil, destacando seus princípios, desafios e contribuições para a prática docente.

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter empírico bibliográfico e descritivo, articulada às observações das práticas pedagógicas realizadas na EMEI Coronel Walfrido de Carvalho, unidade escolar onde atuo profissionalmente desde 2014. As observações ocorreram no cotidiano da Educação Infantil, a partir do acompanhamento das propostas pedagógicas, das interações entre crianças e educadores e do desenvolvimento de projetos, no ano de 2025.

Foram analisados livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a Educação Infantil e o trabalho com projetos pedagógicos, possibilitando uma reflexão crítica entre a teoria e a prática vivenciada na instituição.

PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os projetos pedagógicos na Educação Infantil emergem, muitas vezes, a partir das curiosidades e questionamentos das próprias crianças. Ao observar, escutar e valorizar essas manifestações, o professor pode organizar propostas que ampliem o conhecimento e promovam aprendizagens significativas.

O trabalho com projetos permite uma maior flexibilidade no planejamento, sem

perder a intencionalidade pedagógica. As propostas não são engessadas, podendo ser ressignificadas ao longo do processo, de acordo com as descobertas e interesses do grupo.

Além disso, os projetos favorecem o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da linguagem, uma vez que as crianças participam ativamente das investigações, compartilham ideias e constroem conhecimentos coletivamente.

Citarei alguns projetos bastante significativos para o aprendizado das crianças, desenvolvidos na EMEI Coronel Walfrido de Carvalho no ano de 2025.

PROJETO - VALE DO DINOSSAURO

O projeto Vale do Dinossauro surgiu a partir da observação atenta da professora diante do grande interesse das crianças pelos dinossauros no início do ano letivo. Desde os primeiros dias, era perceptível o entusiasmo do grupo por esse tema: a maioria das crianças demonstrava preferência pelos brinquedos de dinossauro, e duas, em especial, revelavam verdadeiro encantamento. Sempre que eram convidadas a escolher um brinquedo, optavam pelo dinossauro e, independentemente das opções disponíveis, solicitavam que esse brinquedo estivesse presente, por ser o seu favorito. Esse interesse também se manifestava em outros aspectos do cotidiano, como mochilas, roupas e fantasias com estampas e formatos de dinossauros.

Diante desse envolvimento espontâneo e significativo, a professora decidiu propor a realização de uma exposição sobre dinossauros. A ideia foi recebida com grande entusiasmo pelas crianças, que demonstraram empolgação desde o primeiro momento. A professora da sala ao lado também aderiu à proposta, criando um “centro de pesquisa”, no qual as crianças puderam aprofundar seus conhecimentos sobre a vida dos dinossauros.

As pesquisas foram realizadas por meio de vídeos educativos exibidos no telão do kit multimídia disponível na sala, além de conversas, trocas de ideias e levantamento de informações pelas próprias crianças. Após esse período de investigação, o grupo iniciou a produção dos materiais que fariam parte da exposição, com o objetivo de compartilhar suas descobertas com as demais turmas da escola.

As crianças produziram dinossauros de argila, esculturas, desenhos e diferentes representações artísticas. Outras salas foram convidadas a participar e também contribuíram com produções sobre o tema. O espaço expositivo ganhou elementos cenográficos, como um vulcão, uma grande casca de ovo confeccionada com papelão pintado e recortado, além de um meteoro feito com papel e elástico, enriquecendo ainda mais o ambiente temático.

Um dos destaques da exposição foi a construção de um dinossauro gigante, quase do tamanho das crianças, feito com a estrutura de uma cadeira e revestido

com argila. Após a secagem, as crianças puderam interagir com a escultura, inclusive subindo nela. O resultado encantou a todos, e o dinossauro tornou-se um dos pontos mais admirados da exposição. Para tornar o espaço ainda mais envolvente, foram pesquisados sons de dinossauros, que passaram a ser reproduzidos no ambiente, despertando ainda mais curiosidade e encantamento.

Após a organização de todos os materiais, as crianças observaram a exposição com grande entusiasmo e felicidade, expressando orgulho pelo trabalho realizado. Comentários como “olha o nosso Vale do Dinossauro”, “ficou muito bom” e “eu amei” eram constantes. A exposição encantou toda a comunidade escolar, recebendo a visita de alunos, professores e funcionários. O nome Vale do Dinossauro foi sugerido pela professora da sala ao lado, em referência ao grande dinossauro que se destacava no espaço e despertava o desejo de todos em conhecer aquele “vale tão encantado”.

Esse primeiro projeto teve duração aproximada de dois meses, com produções organizadas em etapas ao longo do período. No entanto, seu impacto se estendeu por todo o ano letivo. A culminância aconteceu em novembro, com a produção de um livro que reuniu fotografias das crianças, registros das produções e falas significativas do processo. Esse material foi transformado em um gibi, e as crianças participaram de uma “manhã de autógrafos”, encerrando o ano de forma simbólica e afetiva. As famílias das crianças foram convidadas para essa manhã de autógrafos e a maioria compareceram, e se mostraram muito empolgadas com a brincadeira, tiraram fotos das crianças assinando o livro e muitas falaram que era um dia muito especial.

O projeto, idealizado em fevereiro, teve sua exposição realizada em abril e sua finalização em novembro, sendo lembrado e retomado pelas crianças ao longo de todo o ano. Trata-se de uma experiência rica, significativa e repleta de aprendizagens, pois constantemente as crianças retomaram conhecimentos sobre as características dos dinossauros, relacionando-os aos brinquedos e às vivências da grande exposição, demonstrando o quanto o projeto marcou suas trajetórias educativas.

PROJETO - MERCADINHO WALFRIDO

O projeto Mercadinho surgiu a partir das falas espontâneas das crianças durante as rodas de conversa e momentos de interação no cotidiano escolar. Muitas relatavam suas idas ao mercado com a mãe, a avó ou outros familiares, contando que ajudavam nas compras, observavam os produtos e demonstravam entusiasmo ao falar das “coisas legais” e “gostosas” que existiam no mercado. Algumas crianças comentavam que nem sempre era possível comprar tudo o que desejavam, mas que, em certos momentos, podiam escolher algum item.

Nas conversas, as crianças também faziam referência a um mercado de grande

porte, localizado próximo à escola, frequentado pela maioria das famílias, além de citarem outros mercados mais distantes que conheciam. A partir dessas trocas, surgiu a ideia coletiva de montar um mercado dentro da escola, utilizando embalagens vazias dos produtos consumidos em casa e no ambiente escolar.

As famílias foram convidadas a colaborar, enviando embalagens higienizadas, e a escola também contribuiu com materiais provenientes da cozinha e do refeitório, como caixas, potes e embalagens de alimentos já utilizados. Com o acúmulo desses materiais, as crianças, junto com a professora, organizaram o espaço do mercadinho. As prateleiras foram montadas com caixotes, o caixa foi confeccionado com teclados antigos utilizados nas brincadeiras simbólicas, e telefones de brinquedo foram incorporados para simular pagamentos por pix. Também foram utilizadas cédulas de dinheiro de brincadeira.

Para ampliar o contexto da brincadeira, foram organizados espaços que representavam as casas, com tapetes, panelinhas, bonecas e carrinhos, permitindo que as crianças levassem as compras para seus “lares”. Carrinhos de supermercado, adquiridos pela direção da escola, enriqueceram ainda mais a experiência. Sempre que os produtos estragavam e eram descartados, os funcionários (gestão, professoras, quadro de apoio, entre outros), as crianças traziam novas embalagens e reorganizavam o mercado, mantendo a brincadeira viva e dinâmica durante todo o ano letivo.

Durante a vivência, as crianças puderam brincar livremente, assumindo diferentes papéis sociais, como clientes, caixas, trabalhadores do mercado e responsáveis pela casa. Ao longo das interações, aprenderam a organizar os materiais, esperar a vez, negociar, cooperar e lidar com o sistema monetário, tanto o dinheiro de papel quanto o “dinheiro virtual”, representado pelas falas sobre PIX e pelo uso simbólico de celulares improvisados com pedaços de madeira ou outros objetos.

Um episódio inusitado ocorreu quando, durante a brincadeira, uma criança simulou um assalto ao mercado, anunciando a situação e exigindo o dinheiro do caixa. Logo surgiram outras crianças representando policiais, que entrevistaram, recuperaram o dinheiro e “apreenderam” o assaltante. A situação foi acolhida pela professora como uma oportunidade pedagógica e, ao final da brincadeira, foi realizada uma roda de conversa para dialogar sobre o ocorrido, refletindo sobre o motivo do assalto e discutindo valores como respeito, convivência e as consequências de determinadas ações. As crianças compreenderam que esse tipo de atitude não era adequada, mas que realmente acontecia na vida real, mas que não era uma atitude correta.

A experiência com o mercadinho foi extremamente significativa e rica em aprendizagens. As crianças demonstraram grande envolvimento e solicitaram que a brincadeira continuasse fazendo parte da rotina escolar. A partir dessa primeira vivência, o mercadinho consolidou-se como uma prática recorrente na Educação

Infantil, sendo retomado diversas vezes, sempre com novas aprendizagens, interações mais elaboradas e sem a repetição do episódio do assalto, indicando que as reflexões realizadas foram incorporadas pelas crianças.

O projeto mostrou-se muito válido, pois possibilitou o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da socialização, da autonomia e da compreensão de práticas sociais do cotidiano, tornando-se uma atividade significativa e integrada à rotina da Educação Infantil.

PROJETO - SALÃO DE BELEZA E CABELEIREIRO WALFRIDO

O projeto Salão de Beleza e Cabeleireiro Walfrido foi idealizado a partir da observação atenta da professora sobre as brincadeiras e interesses espontâneos das crianças no cotidiano escolar. Era recorrente o desejo de arrumar o cabelo das colegas, colocar blusas e agasalhos sobre a cabeça simulando cabelos longos ou penteados diferentes, além do interesse pelas tesouras utilizadas nas atividades, quando demonstravam vontade de “cortar cabelo”. Nessas situações, a professora orientava que as tesouras deveriam ser utilizadas apenas para o corte de papel, garantindo a segurança das crianças.

Diante desse interesse constante pelo universo do cuidado estético, dos penteados e da aparência, a professora decidiu organizar um espaço de brincadeira simbólica que contemplasse essas vivências, propondo a criação de um salão de beleza e cabeleireiro. Para isso, solicitou a colaboração das demais professoras da unidade, explicando a intenção do projeto e convidando aquelas que pudessem contribuir com materiais relacionados a esse contexto. A proposta foi bem acolhida, e, com a colaboração coletiva, foi possível reunir diversos itens e organizar um espaço destinado à vivência do salão de beleza.

O ambiente foi cuidadosamente preparado, contando com tecidos grandes que permitiam às crianças enfeitar a cabeça e simular cabelos longos, além de fitilhos, presilhas e acessórios utilizados para criar tranças e penteados variados. Também foram disponibilizados pincéis macios para as brincadeiras de maquiagem, aparelhos de barbear sem corte, tesouras de brinquedo e outros objetos que enriqueceram a experiência do faz de conta.

As crianças demonstraram grande envolvimento com a proposta, explorando livremente os materiais, assumindo diferentes papéis, como cabeleireiros, clientes e profissionais de beleza. Durante as brincadeiras, expressaram criatividade, imaginação, cuidado com o outro, respeito aos limites e valorização da estética. A atividade despertou tanto interesse que as crianças solicitaram que a brincadeira fosse repetida, tornando-se, assim, parte integrante das vivências ao longo do ano letivo.

O projeto Salão de Beleza e Cabeleireiro Walfrido, proporcionou experiências

significativas, promovendo a socialização, o desenvolvimento da linguagem, da autonomia, da expressão corporal e da sensibilidade estética. Trata-se de uma prática pedagógica rica, que partiu do interesse das crianças e valorizou o brincar como eixo fundamental da Educação Infantil.

PROJETO - DESCOBRINDO TINTAS NATURAIS

O projeto Descobrindo Tintas Naturais surgiu a partir dos estudos realizados no PEA (Projeto Especial de Ação) junto à coordenadora pedagógica, cujo foco estava nas diversas possibilidades de manipulação de elementos naturais com as crianças. Durante esses momentos formativos, a coordenadora orientou os educadores a explorarem, com os alunos, a origem das cores e das tintas tão presentes no cotidiano infantil, ampliando o olhar para além das tintas industrializadas, adquiridas em lojas e mercados, e resgatando formas ancestrais de produção de pigmentos a partir da natureza, como ocorria nos primórdios da humanidade. Assim, ela fez com que as professoras fizessem desenhos utilizando tintas de diferentes argilas, o resultado foi muito lindo e a experiência bastante significativa. Passado o momento de formação as professoras foram fazer a proposta para as crianças.

A proposta despertou grande interesse nas crianças, que demonstraram curiosidade ao descobrir que as tintas podem ser extraídas da terra, das plantas, das frutas e de diversos alimentos. A partir desse encantamento inicial, iniciou-se uma pesquisa sobre os povos originários, suas culturas e a forma como utilizavam as tintas naturais, investigando quem as produziu, como eram feitas e para quais finalidades eram utilizadas.

O projeto teve uma duração significativa, sendo desenvolvido ao longo de várias semanas e retomado em diferentes momentos durante todo o ano letivo, pois constantemente era lembrado e solicitado pelas crianças. Para as vivências práticas, cada criança recebeu pequenos potes e, acompanhadas pela professora, exploraram os ambientes externos da escola, como os parques, o entorno da caixa d'água, áreas com terra e o pequeno pomar existente na unidade. Nesse percurso, coletaram elementos naturais como terra, folhas, frutas, sementes e outros materiais disponíveis no espaço.

Após a coleta, os materiais foram organizados e classificados pelas próprias crianças, separando-os em categorias, como terra, folhas e frutas. Em seguida, realizaram experimentações, amassando os elementos, misturando-os com água e, em alguns casos, com óleo, para extrair as colorações naturais. Esse processo resultou em uma grande variedade de cores, que foram utilizadas pelas crianças para realizar registros com desenhos e pinturas.

Entre as tintas produzidas, destacaram-se os tons extraídos da terra, como o avermelhado, o marrom e o amarelado, além das tintas feitas com amora, beterraba,

urucum e cenoura, alguns desses elementos trazidos pelas professoras para enriquecer as experiências. As crianças demonstraram especial interesse pelas experimentações com a cenoura e com a beterraba, realizando diversas tentativas e comparando as cores obtidas.

Como culminância, foi organizada uma exposição com os trabalhos produzidos, valorizando o processo de pesquisa, experimentação e criação das crianças. O projeto mostrou-se extremamente significativo, ampliando o repertório cultural, científico e artístico do grupo, além de despertar novas curiosidades e investigações sobre a natureza, suas possibilidades e transformações.

A experiência de extrair tintas da natureza marcou profundamente as crianças, sendo constantemente lembrada ao longo do ano. Trata-se de uma prática pedagógica rica, que integrou investigação, exploração sensorial, arte e conhecimento cultural, fortalecendo aprendizagens de forma lúdica e significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS PROPOSTAS COM PROJETOS

No trabalho com projetos, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem. Cabe a ele observar, escutar, registrar e propor intervenções que ampliem as experiências das crianças, respeitando seus saberes prévios e suas formas de expressão.

A intencionalidade pedagógica é fundamental para que os projetos não se limitem a atividades isoladas, mas se constituam como um processo contínuo de investigação e aprendizagem.

Alguns projetos se transformam em práticas cotidianas se integram ao portfólio de brincadeiras das crianças, isso porque o educador foi sensível, cuidadoso e soube escutar as suas crianças, fazendo com que as suas curiosidades e suas vivências, fossem transformadas em brincadeiras simbólicas e auxiliasse em parte do processo de ensino aprendido nesse universo infantil, onde brincar é coisa séria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com projetos na Educação Infantil mostra-se uma estratégia potente para promover aprendizagens significativas e respeitar as especificidades da infância. Ao valorizar a escuta, o protagonismo e as experiências das crianças, os projetos contribuem para a construção de uma prática pedagógica mais democrática, reflexiva e humanizada.

Dessa forma, investir em projetos pedagógicos na Educação Infantil significa reconhecer a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, acreditando que elas têm autoria para criar e executar essas propostas, e também

fortalecer o papel da escola como espaço de desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. <Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — Ministério da Educação> Acesso 30 jan. 2026.

EMEI, Coronel Walfrido de Carvalho. Projeto Político Pedagógico/Projeto Especial de Ação. Escola Municipal, São Paulo, 2025

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. Disponível em: <A Psicologia Da Criança Jean Piaget | PDF> Acesso 30 jan. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente> Acesso 30 jan. 2026.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Especial de Ação. Escola Municipal, São Paulo, 2021. Disponível em: <Wallon - A evolução psicológica da criança.pdf - Google Drive> Acesso 30 jan. 2026.



SAMAE AUN WEOR E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS PARA A EDUCAÇÃO

ROBERTO JUNIOR LORENTZ RIPE

Graduação em Licenciatura Letras – Português/Espanhol, pela faculdade Estácio Uniseb (2014); Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Unifahe (2026); Especialista em Filosofia pela Faculdade FAAL Alcance (2025); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola pela Faculdade FAAL Alcance (2025); Especialista em MBA – Administração e Gestão de Instituições de Ensino Superior pela Faculdade Unifahe (2026); Técnico em Segurança Pública pela Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul (2022);

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições do pensamento filosófico de Samael Aun Weor para a formação integral do sujeito no contexto da educação contemporânea. Parte-se do pressuposto de que os modelos educacionais atuais tendem a privilegiar a instrução técnica em detrimento do desenvolvimento ético, reflexivo e do autoconhecimento. Nesse contexto, o estudo estabelece um diálogo entre a tradição filosófica ocidental — com destaque para autores como Platão, Aristóteles, Kant e Paulo Freire — e a proposta gnóstica de Samael Aun Weor, que enfatiza a necessidade de uma educação voltada à transformação interior do indivíduo. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica e qualitativa, baseada na análise de obras filosóficas e educacionais. Os resultados indicam que o pensamento de Weor amplia a compreensão da formação integral ao incluir a dimensão psicológica e o despertar da consciência como elementos centrais do processo educativo. Conclui-se que sua abordagem pode contribuir de forma significativa para o debate contemporâneo sobre educação, especialmente no que se refere à formação de sujeitos autônomos, críticos e eticamente responsáveis.

Palavras-chave: Formação integral; Autoconhecimento; Educação; Ética; Consciência.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos que não apenas dominem conteúdos técnicos e científicos, mas que também desenvolvam consciência ética, autonomia intelectual e capacidade reflexiva diante das complexidades da vida social. Dessa forma, amplia-se o debate sobre a formação integral do sujeito, compreendida como um processo que envolve dimensões cognitivas, éticas, emocionais e existenciais.

Grande parte das abordagens educacionais modernas privilegia a instrução técnica e a adaptação funcional do indivíduo ao mercado e às estruturas sociais vigentes, deixando em segundo plano o autoconhecimento e a reflexão crítica sobre o sentido da existência. Conforme afirma Paulo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Diante desse cenário, torna-se pertinente revisitar pensadores que propõem uma educação voltada à transformação interior e à formação ética do ser humano. Desse modo, destaca-se o pensamento de Samael Aun Weor, cuja proposta fundamenta-se no Gnosticismo universal, entendido como um conhecimento experiencial voltado ao autoconhecimento e à consciência de si.

Embora ainda pouco explorado no meio acadêmico, o pensamento do autor apresenta contribuições relevantes para a reflexão educacional contemporânea. O presente estudo, portanto, tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento filosófico de Samael Aun Weor para a formação integral do sujeito, considerando sua possível relevância para a educação contemporânea.

Para tanto, busca-se compreender o conceito de formação integral na tradição filosófica ocidental, investigar os fundamentos da proposta gnóstica do autor e relacioná-los às demandas educacionais atuais.

A problemática que orienta esta pesquisa pode ser sintetizada na seguinte questão: em que medida o pensamento filosófico de Samael Aun Weor pode contribuir para a compreensão da formação integral do sujeito no contexto da educação contemporânea?

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o debate educacional para além dos modelos centrados exclusivamente na instrução técnica e na formação instrumental do indivíduo. Em um contexto marcado por crises éticas, sociais e existenciais, torna-se fundamental repensar o papel da educação na formação de sujeitos conscientes, autônomos e capazes de compreender a si mesmos e a realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, a abordagem de Samael Aun Weor oferece uma perspectiva diferenciada ao enfatizar o autoconhecimento e a transformação interior como elementos essenciais da formação humana.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em levantamento bibliográfico. A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, interpretar e analisar conceitos filosóficos relacionados à formação integral do sujeito, especialmente no que se refere à dimensão do autoconhecimento e da consciência no processo educativo.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de obras clássicas da Filosofia da Educação e de autores que discutem a formação humana sob diferentes perspectivas históricas e teóricas, tais como Platão, Aristóteles, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Paulo Freire, Edgar Morin e Dermeval Saviani. Paralelamente, foram analisadas obras de Samael Aun Weor, com o objetivo de compreender sua proposta filosófica e suas possíveis contribuições para o campo educacional.

O procedimento metodológico adotado consistiu na leitura, interpretação e análise crítica das obras selecionadas, buscando identificar convergências e divergências entre a tradição filosófica ocidental e a proposta gnóstica apresentada pelo filósofo. A análise foi orientada por uma perspectiva hermenêutica, que possibilita a compreensão dos sentidos e significados presentes nos textos, considerando seus contextos históricos, filosóficos e conceituais.

A pesquisa caracteriza-se como teórico bibliográfica, sem intervenção empírica. Além disso, buscou-se estabelecer um diálogo teórico entre os autores, de modo a articular conceitos como formação integral, autonomia, ética, consciência e autoconhecimento. Essa abordagem permitiu não apenas a sistematização das ideias analisadas, mas também a construção de uma reflexão crítica acerca das contribuições do pensamento gnóstico para a educação contemporânea.

Por fim, ressalta-se que o estudo não se propõe a esgotar o tema, mas a contribuir para a ampliação do debate acadêmico, indicando possibilidades de investigação futuras no campo da Filosofia da Educação.

DESENVOLVIMENTO

A noção de formação integral do sujeito possui raízes na tradição filosófica ocidental. A Paideia grega já concebia a educação como formação global do cidadão, articulando ética, política e desenvolvimento das virtudes. Em Platão (2006), a educação é apresentada como um processo de elevação da alma em direção ao bem e à verdade. O ideal socrático do “conhece-te a ti mesmo” estabelece o autoconhecimento como fundamento da vida ética e orienta a prática da maiêutica como método de reflexão, diálogo e construção do conhecimento.

Em Aristóteles (2001), a ética está vinculada ao desenvolvimento das virtudes

por meio do hábito e da razão prática. A formação moral, dessa forma, não ocorre por mera transmissão de conteúdos, mas pela construção consciente do caráter. Tal perspectiva aproxima-se da proposta de Samael Aun Weor ao defender que a transformação do sujeito exige esforço interior contínuo e reconhecimento de seus condicionamentos psicológicos.

Na modernidade, Jean-Jacques Rousseau (2004) defende uma educação orientada ao desenvolvimento natural do indivíduo, priorizando a formação moral antes da instrução formal. Immanuel Kant (2003; 2007) sustenta que a educação deve conduzir o ser humano à autonomia moral, isto é, à capacidade de agir segundo princípios racionais universalizáveis. A autonomia, portanto, exige reflexão crítica e consciência.

No pensamento contemporâneo, Edgar Morin (2000) destaca a necessidade de uma educação que enfrente a fragmentação do saber e promova uma compreensão complexa da condição humana. Para o autor, formar o sujeito implica integrar dimensões cognitivas, éticas e existenciais. Hannah Arendt (2016) reforça que a educação possui responsabilidade ética na inserção das novas gerações no mundo comum, exigindo formação do juízo e da responsabilidade. Já no contexto brasileiro, Dermeval Saviani (2009) enfatiza que a escola deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento sistematizado, contribuindo para a emancipação intelectual do sujeito.

Nesse horizonte, a proposta filosófica de Samael dialoga com essa tradição ao enfatizar que a verdadeira educação deve conduzir o indivíduo ao conhecimento de si mesmo. Para o autor, “a educação fundamental deve começar pelo conhecimento de si mesmo” (WEOR, 2001, p. 15).

Em *A Revolução da Dialética*, argumenta que o ser humano vive condicionado por fatores psicológicos que limitam sua liberdade, de modo que, enquanto não reconhece seus próprios mecanismos internos, tende a agir de forma automática (WEOR, 2002).

Na obra *Tratado de Psicologia Revolucionária*, o autor amplia essa análise ao propor uma pedagogia do autoconhecimento baseada na observação consciente dos processos psíquicos. Sob essa perspectiva, a formação integral exige não apenas instrução intelectual, mas também transformação interior. Em *O Matrimônio Perfeito*, reafirma a necessidade de uma educação que contemple, além do conhecimento intelectual, o desenvolvimento anímico e individual do ser humano.

Aplicada ao campo educacional, essa concepção amplia o papel da educação, que passa a ser compreendida como um processo de conscientização integral. Não se trata apenas de formar competências técnicas, mas de desenvolver responsabilidade, ética, discernimento e consciência crítica.

Em *Educação Fundamental*, o filósofo critica os modelos educacionais baseados exclusivamente na memorização e na repetição mecânica de conteúdo. Para

o autor, a instrução desvinculada do despertar da consciência produz indivíduos tecnicamente capacitados, porém psicologicamente condicionados.

Nesse sentido, a educação deve priorizar o desenvolvimento da atenção consciente, estimulando no educando a capacidade de auto-observação e reflexão sobre seus próprios estados interiores, bem como a livre iniciativa. Já em *A Revolução da Dialética*, o autor propõe uma revisão do processo dialético tradicional ao aplicá-lo à investigação da própria psique do sujeito.

Segundo Samael Aun Weor (2002), o ser humano encontra-se fragmentado por múltiplos condicionamentos psicológicos que influenciam suas decisões e percepções. Nesse contexto, a verdadeira liberdade não pode ser alcançada sem um processo consciente, o que amplia a noção de formação integral ao incluir a superação da mecanicidade interior.

O comportamento humano, dessa maneira, tende a manifestar-se de forma automática, condicionado por fatores psicológicos que escapam à consciência do indivíduo, o que limita sua capacidade de escolha consciente e autonomia.

A ausência de autoconhecimento constitui um dos principais obstáculos à formação da consciência, uma vez que o indivíduo tende a agir de forma mecânica e condicionada. Conforme afirma Samael Aun Weor, “o homem não conhece a si mesmo” (WEOR, 2003), evidenciando a necessidade de um trabalho consciente voltado ao autoconhecimento.

Essa perspectiva evidencia que a superação da mecanicidade não ocorre de maneira espontânea, mas exige um processo ativo de observação de si mesmo, no qual o sujeito passa a reconhecer seus padrões internos e a desenvolver maior grau de consciência.

Em *A Grande Rebelião*, o autor aprofunda a crítica à condição mecânica da existência humana, argumentando que o indivíduo comum vive submetido a automatismos psicológicos que condicionam suas percepções, emoções e decisões. A ausência de autoconhecimento conduz à repetição inconsciente de padrões internos e externos que limitam a liberdade e dificultam o exercício da responsabilidade ética.

Ao propor uma “rebelião psicológica”, o filósofo não se refere a uma ruptura externa, mas a um movimento interior de observação consciente de si. Essa concepção amplia o conceito de formação integral ao incluir a dimensão crítica da autoanálise permanente. Sob esse enfoque, a educação deve estimular não apenas competências cognitivas, mas também a capacidade de identificar condicionamentos emocionais e padrões reativos que influenciam as escolhas do sujeito.

Por fim, essa perspectiva pode ser articulada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância do autoconhecimento, do autocuidado e da responsabilidade nas relações sociais. Ao sugerir o desenvolvimento da consciência crítica sobre os próprios condicionamentos internos, a abordagem de

Samael converge com a formação de sujeitos autônomos, responsáveis e eticamente orientados, conforme preconizado pelas diretrizes educacionais contemporâneas.

FORMAÇÃO INTEGRAL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

A educação contemporânea encontra-se inserida em um contexto marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, que impõem novos desafios à formação do sujeito. A crescente valorização de competências técnicas e produtivas, frequentemente orientadas pelas demandas do mercado, tem contribuído para a consolidação de modelos educacionais voltados predominantemente à instrumentalização do indivíduo.

Observa-se, nesse cenário, uma tendência à fragmentação do conhecimento e à redução da formação humana à aquisição de habilidades operacionais, em detrimento do desenvolvimento ético, crítico e reflexivo. Tal configuração tem sido amplamente debatida no campo da Filosofia da Educação, especialmente no que se refere à necessidade de resgatar uma concepção mais ampla de formação humana.

Sendo assim, a ideia de formação integral emerge como uma resposta às limitações dos modelos educacionais tecnicistas, ao propor a integração entre as dimensões cognitiva, ética, emocional e existencial do sujeito.

Não se trata apenas de preparar o indivíduo para o exercício de funções sociais e profissionais, mas de possibilitar o desenvolvimento de uma consciência capaz de compreender criticamente a realidade e atuar de forma responsável e autônoma. Nesse contexto, as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao autoconhecimento, ao autocuidado e à responsabilidade nas relações sociais.

Entre as competências gerais, destaca-se a necessidade de formar sujeitos capazes de exercer a empatia, o diálogo e a cooperação, bem como de agir com autonomia e responsabilidade. Tais orientações evidenciam a preocupação contemporânea com uma educação que ultrapasse a dimensão meramente técnica, incorporando aspectos relacionados à formação ética e à construção da subjetividade.

A reflexão de Samael Aun Weor acerca da dimensão social da consciência pode ser aprofundada a partir de sua obra *O Cristo Social*, na qual o autor propõe uma análise crítica das estruturas sociais à luz da transformação interior do indivíduo. Nessa perspectiva, a sociedade é compreendida como um reflexo das condições psicológicas dos indivíduos que a compõem, de modo que não pode haver mudança social efetiva sem uma transformação profunda da consciência humana.

Tal concepção amplia o debate educacional ao indicar que a formação integral não se restringe ao âmbito individual, mas possui implicações diretas na construção de relações sociais mais éticas e conscientes. Assim, a educação assume um papel

fundamental não apenas na formação do sujeito, mas também na transformação da sociedade, ao favorecer o desenvolvimento de indivíduos capazes de agir com responsabilidade, justiça e discernimento em suas interações sociais.

Entretanto, apesar desses avanços no plano teórico e normativo, a prática educacional ainda enfrenta dificuldades para concretizar uma proposta efetivamente integral. Em muitos casos, o processo educativo permanece centrado na transmissão de conteúdos e na avaliação quantitativa do desempenho, o que limita o desenvolvimento de competências relacionadas à reflexão crítica e ao autoconhecimento. Essa contradição revela a necessidade de aprofundar o debate sobre os fundamentos da educação e de buscar referenciais teóricos que contribuam para a superação desse modelo.

É nesse ponto que a contribuição do autor se mostra particularmente relevante. Ao propor uma educação orientada ao autoconhecimento e à transformação interior, o autor amplia significativamente o conceito de formação integral. Para além da aquisição de conhecimentos externos, sua abordagem enfatiza a necessidade de o indivíduo voltar-se para si mesmo, desenvolvendo a capacidade de observar seus próprios pensamentos, emoções e comportamentos.

A noção de “mecanicidade”, presente em sua obra, constitui um dos elementos centrais dessa reflexão. Segundo o autor, o ser humano tende a agir de forma automática, condicionado por hábitos, emoções e padrões psicológicos que limitam sua liberdade. Dessa forma, a ausência de autoconhecimento impede o exercício pleno da autonomia, uma vez que o indivíduo não possui domínio consciente sobre seus próprios processos internos.

A educação, portanto, deveria assumir o papel de favorecer o despertar dessa consciência, contribuindo para a superação da repetição inconsciente de padrões.

A prática da auto-observação, proposta por Samael, apresenta-se como um instrumento fundamental nesse processo. Trata-se de um exercício contínuo de atenção dirigida aos próprios estados interiores, que possibilita ao sujeito identificar seus condicionamentos e desenvolver maior clareza sobre si mesmo. Sob essa perspectiva, a formação integral não se limita ao desenvolvimento intelectual, mas envolve um trabalho consciente sobre a própria subjetividade.

A reflexão sobre a ausência de autoconhecimento no ser humano é central na obra de Samael Aun Weor, especialmente no que se refere à crítica à mecanicidade do comportamento humano. O autor evidencia que o indivíduo tende a agir de forma automática, condicionado por fatores internos que não compreende plenamente, conforme se observa no trecho a seguir:

Nestes tempos são necessárias a Revolução da Dialética, a auto dialética e uma nova educação. Na era da revolução da dialética, a arte de raciocinar deve ser dirigida diretamente pelo Ser para que seja metódica e justa. Uma arte de raciocinar objetiva produzirá uma mudança pedagógica integral. A revolução da dialética

tem a chave certa para criar urna mente emancipada, para formar mentes livres de condicionamentos e livres do conceito de opção; unitotais. (WEOR, 2020, p. 04)

Esse trecho evidencia a centralidade do autoconhecimento na proposta do autor, ao demonstrar que a ausência de consciência limita a autonomia e impede a transformação interior do sujeito.

A abordagem do filósofo também pode ser enriquecida a partir das reflexões presentes em O Quinto Evangelho, obra em que o autor enfatiza o papel da vivência interior e da transformação da consciência como elementos centrais da realização humana. Nessa perspectiva, o conhecimento não é compreendido apenas como acúmulo de informações, mas como experiência vivida, capaz de promover mudanças reais na forma de pensar, sentir e agir.

Essa concepção aproxima-se de correntes educacionais que defendem a aprendizagem significativa, na medida em que valoriza a internalização dos conteúdos e sua aplicação na vida concreta do indivíduo. Ao integrar essa dimensão à formação integral, amplia-se a compreensão do processo educativo, que passa a incluir não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a vivência consciente dos valores éticos e existenciais.

Incorporando-se essa cultura à reflexão educacional, destaca-se significativamente o alcance da formação humana. Dessa forma, a educação deixa de ser compreendida apenas como um processo de transmissão de conhecimentos e passa a ser concebida como um verdadeiro caminho de transformação interior. Essa mudança de enfoque contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de agir com maior responsabilidade, discernimento e autonomia diante das exigências da vida social.

Por conseguinte, a articulação entre as diretrizes educacionais contemporâneas e a proposta gnóstica de Samael Aun Weor revela-se fecunda para o aprofundamento do debate sobre a formação integral.

Ao integrar o desenvolvimento da consciência ao processo educativo, abre-se a possibilidade de construir práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades humanas em sua totalidade, superando a fragmentação do conhecimento e promovendo uma educação atualizada e verdadeiramente transformadora.

APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO INTEGRAL

A discussão acerca da formação integral do sujeito não se limita ao campo teórico, exigindo também a reflexão sobre suas possíveis aplicações no contexto educacional. Desse modo, torna-se fundamental compreender de que maneira os princípios relacionados ao autoconhecimento, à consciência e à formação ética podem ser incorporados às práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação mais alinhada às necessidades humanas contemporâneas.

A partir dessa perspectiva, a proposta filosófica de Samael Aun Weor oferece elementos que podem ser reinterpretados no âmbito educacional, possibilitando a construção de abordagens pedagógicas que integrem o desenvolvimento intelectual à dimensão subjetiva do indivíduo.

A educação deixa de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos e passa a ser concebida como um processo formativo mais amplo, voltado ao desenvolvimento da consciência e da autonomia.

Uma das possíveis aplicações pedagógicas dessa abordagem consiste na valorização da auto-observação como prática educativa. A auto-observação, entendida como a capacidade de o sujeito voltar-se para si mesmo e analisar seus pensamentos, emoções e comportamentos, pode ser estimulada por meio de atividades reflexivas, como debates, produções textuais e momentos de análise crítica da própria aprendizagem.

Tal prática contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, na medida em que possibilita ao educando reconhecer seus próprios condicionamentos e ampliar sua capacidade de reflexão. Além disso, favorece o desenvolvimento da autonomia, uma vez que o estudante passa a assumir um papel mais ativo no processo de construção do conhecimento.

Outra possibilidade refere-se à incorporação de metodologias que estimulem a participação ativa do estudante no processo educativo. Nesse sentido, práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento, conforme defendido por Paulo Freire, mostram-se compatíveis com a proposta de formação integral.

Ao promover a interação entre os sujeitos e a reflexão sobre a realidade, tais abordagens contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas à argumentação, à empatia e à responsabilidade social. Assim, o processo educativo passa a contemplar não apenas a dimensão cognitiva, mas também aspectos éticos e relacionais.

No âmbito curricular, a formação integral pode ser favorecida por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, superando a fragmentação tradicional do ensino. A interdisciplinaridade, nesse contexto, constitui um elemento fundamental para a compreensão da realidade em sua complexidade, permitindo ao estudante estabelecer relações entre diferentes conteúdos e desenvolver uma visão mais ampla do mundo.

Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Edgar Morin, ao defender a necessidade de uma educação que integre saberes e promova a compreensão da condição humana em sua totalidade.

Além disso, a formação integral implica a valorização de aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional e ético dos estudantes. A escola, dessa maneira, deve ser compreendida como um espaço de formação humana, no qual valores como

respeito, responsabilidade e cooperação são vivenciados no cotidiano.

A promoção de um ambiente educativo baseado no diálogo e na convivência respeitosa contribui para o desenvolvimento de relações mais conscientes e para a construção de uma cultura escolar orientada por princípios éticos. Essa dimensão torna-se ainda mais relevante diante dos desafios contemporâneos, marcados por conflitos sociais, desigualdades e crises de valores.

A proposta de Samael Aun Weor também permite refletir sobre a importância da atenção consciente no processo de aprendizagem. Em um contexto marcado pela dispersão e pelo excesso de estímulos, o desenvolvimento da capacidade de concentração e de presença torna-se um elemento essencial para a construção do conhecimento.

Práticas que estimulem a atenção plena durante as atividades pedagógicas podem contribuir para melhorar a qualidade da aprendizagem, favorecendo a assimilação dos conteúdos e o desenvolvimento da consciência. Nessa linha de raciocínio, a educação pode incorporar estratégias que incentivem o foco, a reflexão e a interiorização dos conhecimentos, superando a superficialidade muitas vezes presente nos processos educativos.

Por fim, destaca-se que a implementação de uma proposta de formação integral requer não apenas mudanças metodológicas, mas também uma revisão das concepções de ensino e aprendizagem que orientam a prática educativa. Trata-se de compreender o educando como um sujeito em processo de desenvolvimento, cuja formação envolve múltiplas dimensões que não podem ser reduzidas ao desempenho acadêmico.

Ao incorporar elementos relacionados ao autoconhecimento e à consciência, a educação amplia seu alcance e contribui para a formação de indivíduos mais preparados para lidar com os desafios da vida pessoal e social, de maneira que, as contribuições do pensamento de Samael Aun Weor, podem ser reinterpretadas no campo educacional como um convite à construção de práticas pedagógicas mais conscientes, integradas e orientadas à formação plena do ser humano.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA GNÓSTICA NA EDUCAÇÃO

A incorporação de perspectivas filosóficas voltadas ao autoconhecimento e à transformação da consciência no campo educacional apresenta possibilidades relevantes, mas também impõe desafios que precisam ser considerados no âmbito acadêmico.

Em razão disso, a proposta de Samael Aun Weor, ao enfatizar dimensões subjetivas e interiores da formação humana, contribui para ampliar a compreensão da educação, mas exige um olhar crítico quanto à sua aplicabilidade em contextos institucionais formais. A principal potencialidade dessa abordagem reside na

ampliação do conceito de formação integral, ao incluir a dimensão psicológica e a consciência como elementos centrais do processo educativo.

Ao propor que o indivíduo desenvolva a capacidade de auto-observação e reconhecimento de seus próprios condicionamentos, a perspectiva gnóstica contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, autônomos e responsáveis por suas ações. Essa concepção dialoga com demandas contemporâneas da educação, especialmente no que se refere à necessidade de formar indivíduos capazes de refletir criticamente sobre si mesmos e sobre a realidade em que estão inseridos.

Além disso, a valorização do autoconhecimento aproxima essa abordagem de correntes educacionais que defendem a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem a individualidade e a experiência dos estudantes.

Entretanto, a inserção dessa proposta no campo educacional enfrenta limitações que precisam ser consideradas. Uma das principais refere-se à natureza epistemológica do pensamento gnóstico, que nem sempre se enquadra nos parâmetros tradicionais da ciência acadêmica.

Em contextos educacionais formais, especialmente em instituições públicas e laicas, a adoção de abordagens que envolvam dimensões espirituais ou esotéricas pode encontrar resistência, tanto por parte de educadores quanto de diretrizes institucionais. Dessa forma, torna-se necessário realizar uma mediação teórica que permita reinterpretar os conceitos propostos por Samael Aun Weor em uma linguagem compatível com o campo científico e educacional, evitando reducionismos ou interpretações equivocadas.

Outro limite importante diz respeito à formação dos próprios educadores. A implementação de práticas pedagógicas orientadas ao autoconhecimento exige que o professor também desenvolva uma postura reflexiva em relação a si mesmo, o que nem sempre é contemplado nos processos formativos tradicionais.

A ausência dessa preparação pode dificultar a aplicação efetiva de propostas que envolvam a dimensão subjetiva do educando, reduzindo-as a práticas superficiais ou descontextualizadas. Assim, a adoção de uma perspectiva de formação integral baseada no desenvolvimento da consciência implica também a necessidade de repensar a formação docente, incorporando elementos que favoreçam a reflexão crítica e o autoconhecimento do educador.

Apesar dessas limitações, as possibilidades de contribuição do pensamento de Samael Aun Weor para a educação permanecem significativas. Ao ser reinterpretada de forma crítica e contextualizada, sua proposta pode enriquecer o debate acadêmico, especialmente ao problematizar a redução da educação à dimensão técnica e instrumental. Sob esse aspecto, a abordagem gnóstica pode ser compreendida não como um modelo a ser aplicado de forma literal, mas como uma referência teórica que amplia a reflexão sobre o papel da educação na formação

humana. Essa perspectiva permite questionar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e abrir espaço para a construção de uma educação mais consciente, integrada e voltada ao desenvolvimento pleno do sujeito.

Dessa forma, a análise dos limites e possibilidades da proposta gnóstica evidencia que sua contribuição para a educação depende de um processo de mediação teórica e adaptação ao contexto acadêmico.

Ao reconhecer tanto suas potencialidades quanto seus desafios, torna-se possível integrar seus princípios de maneira crítica e fundamentada, contribuindo para o fortalecimento de uma concepção de formação integral que contemple, de maneira equilibrada, as dimensões cognitiva, ética e subjetiva do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do pensamento de Samael Aun Weor evidencia que sua proposta filosófica apresenta contribuições relevantes para a reflexão acerca da formação integral do sujeito no contexto da educação contemporânea. Ao enfatizar o autoconhecimento como fundamento da ética e da autonomia, o autor amplia o debate educacional para além dos limites técnicos e conteudistas, incorporando dimensões relacionadas à consciência, à subjetividade e à transformação interior.

O diálogo estabelecido com a tradição filosófica ocidental permitiu compreender que a formação integral sempre ocupou lugar central na reflexão educacional, desde a Paideia grega até as abordagens contemporâneas que buscam superar a fragmentação do conhecimento. Nesse percurso, constatou-se que diferentes autores, em seus respectivos contextos históricos, convergem na defesa de uma educação orientada à formação ética, crítica e autônoma do sujeito. A inserção do pensamento de Samael Aun Weor nesse debate revelou-se fecunda, sobretudo ao introduzir a dimensão psicológica e o despertar da consciência como elementos essenciais do processo educativo.

Sua crítica à mecanicidade do comportamento humano e à superficialidade dos modelos educacionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos contribui para repensar o papel da educação na formação de sujeitos mais conscientes e responsáveis.

Dessa forma, conclui-se que a problemática proposta — acerca da possibilidade de contribuição do pensamento de Samael Aun Weor para a formação integral do sujeito — foi satisfatoriamente contemplada ao longo deste estudo. Evidenciou-se que sua abordagem pode dialogar de maneira significativa com as importantes demandas educacionais contemporâneas, especialmente em relação à necessidade de integrar o desenvolvimento intelectual à formação ética e ao autoconhecimento.

Além disso, a articulação entre a proposta gnóstica e as diretrizes educacionais atuais, como aquelas expressas na Base Nacional Comum Curricular, indica a pertinência de se considerar abordagens que valorizem a construção da consciência e da subjetividade no processo educativo.

Tal aproximação reforça a importância de uma educação que vá além da preparação técnica, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de compreender a si mesmos e atuar de forma crítica e responsável na sociedade.

Por fim, destaca-se que, embora ainda pouco explorado no meio acadêmico, o pensamento de Samael Aun Weor apresenta potencial significativo para futuras investigações no campo da Filosofia da Educação, de maneira que, sua incorporação ao debate científico, pode ampliar o repertório teórico disponível, abrindo novas possibilidades de reflexão sobre a formação humana em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2026.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. 3. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2003.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PLATÃO. A República. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou da educação. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- WEOR, Samael Aun. A revolução da dialética. São Paulo: Edições Gnósticas, 2002.
- WEOR, Samael Aun. Educação fundamental. São Paulo: Edições Gnósticas, 2001.
- WEOR, Samael Aun. O Cristo Social. 3. ed. São Paulo: AGEAC, 2005.
- WEOR, Samael Aun. O Quinto Evangelho. São Paulo: AGEAC, 2004.
- WEOR, Samael Aun. O matrimônio perfeito. São Paulo: Edições Gnósticas, 2008.
- WEOR, Samael Aun. Tratado de psicologia revolucionária. São Paulo: Edições Gnósticas, 2006.
- WEOR, Samael Aun. A grande rebelião. São Paulo: Edições Gnósticas, 2003.



EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA UMA FORMAÇÃO PLENA E INCLUSIVA

ROSEMEIRE VIEIRA PINTO DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniban (2007); Professora de Educação Infantil – no CEI Parque Grajaú.

RESUMO

A Educação Integral, quando aplicada à Educação Infantil, representa uma proposta pedagógica que reconhece a criança como sujeito completo, considerando todas as dimensões do seu desenvolvimento: intelectual, emocional, físico, social e cultural. Esta abordagem amplia o conceito tradicional de escolarização, propondo uma formação que valoriza não apenas os conteúdos curriculares, mas também os direitos de aprendizagem e as experiências significativas vividas pelas crianças dentro e fora do espaço escolar. Nesse sentido, a escola deixa de ser um espaço restrito ao ensino formal e passa a se configurar como um território educativo que interage com a comunidade, a cultura local e os saberes da infância. A implementação da Educação Integral exige práticas pedagógicas interdisciplinares, planejamento intencional, escuta ativa e a valorização das múltiplas linguagens infantis. Além disso, requer uma atuação docente sensível e comprometida com a promoção de vínculos afetivos, respeito às diversidades e estímulo ao protagonismo das crianças em sua trajetória educativa. Deste modo, a Educação Integral, ao ser aplicada desde os primeiros anos escolares, fortalece a formação de sujeitos mais críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar como a proposta de Educação Integral pode ser implementada na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento pleno das crianças; os resultados apontaram que práticas pedagógicas integradoras, aliadas à valorização do contexto sociocultural e à escuta ativa das infâncias, promovem aprendizagens mais significativas e o fortalecimento do protagonismo infantil.

Palavras-chave: Educação Integral; Infância; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Integral na Educação Infantil representa uma abordagem que ultrapassa a dimensão meramente instrucional do processo educativo, propondo uma formação que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento da criança: física, emocional, cognitiva, social e cultural.

A concepção de infância como uma fase essencial para a construção de identidades e vínculos torna urgente a valorização de práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo infantil e a vivência de experiências significativas.

Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir um papel ativo na promoção de direitos e na ampliação das oportunidades educativas, respeitando a diversidade de tempos, ritmos e linguagens que caracterizam o universo infantil.

Apesar dos avanços nas políticas públicas e nas orientações curriculares que defendem uma educação integral desde os primeiros anos escolares, ainda são muitos os desafios para sua efetiva implementação. Entre os principais obstáculos, destacam-se a formação insuficiente de profissionais da educação para lidar com práticas integradoras, a carência de recursos materiais e humanos nas instituições de ensino, bem como a dificuldade de articulação entre escola, família e comunidade.

Além disso, há resistência por parte de alguns setores da sociedade que ainda enxergam a infância apenas como uma fase preparatória para o ensino formal, desconsiderando sua potência enquanto etapa formativa em si.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar de que forma a proposta de Educação Integral pode ser aplicada na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento pleno das crianças. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos da educação integral, identificar práticas pedagógicas que contribuam para sua efetivação e refletir sobre o papel do educador na mediação de experiências integradoras.

A relevância deste estudo está na necessidade de ampliar o debate sobre uma educação que respeite os direitos da criança e fortaleça sua autonomia, criatividade e participação ativa na construção do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Integral na Educação Infantil constitui uma proposta pedagógica que visa garantir o pleno desenvolvimento da criança, abrangendo não apenas a dimensão cognitiva, mas também aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais.

Essa abordagem amplia o papel da escola, que deixa de ser apenas um local de ensino formal para se tornar um espaço de vivências significativas e múltiplas aprendizagens. Para isso, é fundamental considerar a criança como sujeito de

direitos, ativa em seu processo de formação.

Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social e da interação com o outro. Isso reforça a importância de práticas educativas que valorizem a escuta, o diálogo e a construção coletiva de saberes, pilares fundamentais da Educação Integral. Na Educação Infantil, tais práticas devem ser permeadas pelo brincar, pela arte e pela experimentação, respeitando os tempos e interesses da infância.

França, Taquini e Araújo (2022) afirmam que, no contexto da Educação Infantil, a proposta de tempo integral ainda é frequentemente confundida com ampliação da jornada escolar, sem, contudo, considerar a reestruturação curricular necessária. A efetivação da Educação Integral requer mais do que tempo estendido: demanda uma revisão profunda das práticas pedagógicas, dos objetivos educacionais e da forma como o desenvolvimento infantil é compreendido.

Um dos principais desafios para implementar a Educação Integral nas instituições de Educação Infantil é a formação docente. Freitas (2021) destaca que muitos professores ainda não estão preparados para atuar com uma perspectiva que integra múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. A ausência de formação continuada e a predominância de práticas tradicionais dificultam a adoção de metodologias mais significativas e centradas na criança.

Além disso, a infraestrutura das escolas é um fator determinante. De acordo com Bartholo e Koslinski (2023), a precariedade de espaços adequados para o brincar, para atividades de descanso e para a alimentação impacta negativamente a qualidade das experiências oferecidas em tempo integral. A Educação Infantil em tempo integral só é viável quando as instituições estão estruturadas para oferecer um ambiente acolhedor, seguro e estimulante.

Outro aspecto central é a articulação entre escola, família e comunidade. A Educação Integral pressupõe a valorização dos saberes locais e o fortalecimento dos vínculos sociais. Sarmiento (2025) ressalta que a escuta das famílias e o reconhecimento das culturas infantis são elementos indispensáveis para a construção de uma prática educativa coerente com os princípios da integralidade.

Do ponto de vista curricular, a Educação Integral demanda a superação de uma visão fragmentada do conhecimento. É necessário adotar uma proposta interdisciplinar, que promova a integração entre diferentes áreas do saber e as experiências cotidianas das crianças. Segundo Matias (2024), práticas que envolvem projetos interdisciplinares, exploração da natureza, atividades artísticas e corporais favorecem o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil.

A avaliação também precisa ser repensada. Na Educação Integral, os processos avaliativos devem considerar não apenas o desempenho cognitivo, mas também o desenvolvimento emocional, social e motor da criança. Estudos recentes apontam para a eficácia de instrumentos como portfólios, registros pedagógicos, observações

sistemáticas e narrativas, que permitem acompanhar o percurso de aprendizagem de forma mais ampla e sensível.

A concepção de infância adotada pela escola influencia diretamente a maneira como a Educação Integral é praticada. Se a criança for vista apenas como receptora de conteúdos, dificilmente haverá espaço para sua participação ativa. No entanto, quando reconhecida como sujeito histórico e cultural, a criança passa a ser protagonista do seu processo de aprendizagem, conforme defendido por Oliveira-Formosinho (2018).

Os gestores escolares desempenham papel fundamental nesse processo. A liderança pedagógica comprometida com a formação continuada da equipe, com o planejamento coletivo e com a escuta ativa das crianças e famílias é essencial para a consolidação de uma proposta de Educação Integral. Medrado (2025) aponta que a gestão democrática e participativa favorece a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da integralidade.

As políticas públicas são determinantes para a expansão e qualificação da Educação Integral. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como meta a ampliação do atendimento em tempo integral, especialmente na Educação Infantil. No entanto, Dolencsko, Silva e Fontana (2025) alertam que, em muitos municípios, essa ampliação ocorre sem o devido investimento em infraestrutura, formação docente e currículo, comprometendo os resultados esperados.

A inclusão de crianças com deficiência também deve ser contemplada nas propostas de Educação Integral. Práticas pedagógicas acessíveis, recursos adaptados e equipes multidisciplinares são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças. A abordagem integral exige um olhar atento à diversidade e o compromisso com a equidade.

A pandemia de COVID-19 evidenciou fragilidades estruturais no sistema educacional e reforçou a importância de uma proposta educativa que valorize o cuidado, o vínculo e o bem-estar emocional das crianças. Como destacam Dolci, Gileno e Argenti (2021), o retorno às atividades presenciais exige uma abordagem sensível e acolhedora, especialmente na Educação Infantil.

O tempo integral deve ser compreendido como um tempo qualificado, que permita a vivência de diferentes experiências e a ampliação das possibilidades de aprendizagem. A simples extensão da carga horária, sem uma proposta pedagógica coerente, pode gerar desgaste tanto para as crianças quanto para os profissionais da educação.

A valorização do brincar é elemento central na Educação Infantil em tempo integral. O brincar livre, espontâneo e dirigido deve estar presente ao longo do dia, como forma de expressão, descoberta e construção de conhecimento. Essa prática está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reconhecem o brincar como eixo estruturante do currículo.

É importante ressaltar que a implementação da Educação Integral não é uma tarefa simples, mas um processo gradual que exige planejamento, recursos e compromisso coletivo. A construção de um projeto político-pedagógico alinhado com os princípios da integralidade é passo essencial para a efetivação dessa proposta.

Por fim, promover uma Educação Infantil em tempo integral significa garantir às crianças o direito de viver plenamente a sua infância, com acesso a experiências que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades. Trata-se de um compromisso ético e social com a formação de sujeitos críticos, sensíveis e atuantes na transformação da realidade.

CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de uma proposta pedagógica que contemple a Educação Integral na Educação Infantil exige intencionalidade, escuta sensível e compromisso com a singularidade das crianças. É necessário compreender que a integralidade não se resume à ampliação do tempo escolar, mas está diretamente relacionada à qualidade das experiências oferecidas.

Nesse sentido, práticas pedagógicas significativas devem ser planejadas de forma a promover aprendizagens em todos os campos de desenvolvimento da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propõe uma organização curricular que valoriza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem nortear as ações pedagógicas e estar presentes ao longo de toda a jornada escolar, respeitando os tempos e interesses da criança.

O currículo na Educação Integral deve ser concebido como uma construção coletiva, dinâmica e contextualizada. Oliveira-Formosinho (2018) defende que o currículo na Educação Infantil deve ser vivido, e não apenas prescrito, sendo permeado pelas interações, descobertas, afetos e experiências cotidianas das crianças. A escuta ativa e a observação atenta são estratégias fundamentais para o educador compreender os interesses e necessidades do grupo.

A escuta das infâncias se apresenta como um dos principais eixos para a construção de práticas pedagógicas integradoras. Rinaldi (2009) aponta que reconhecer a criança como cidadã de direitos implica garantir que sua voz seja considerada no planejamento e na organização do cotidiano escolar. Escutar não é apenas ouvir, mas valorizar as expressões das crianças, suas linguagens e suas formas de ser e estar no mundo.

O educador, nesse contexto, assume o papel de mediador do conhecimento, organizador do ambiente e parceiro nas descobertas. Conforme destaca Barbosa

(2010), a atuação do professor na Educação Infantil deve estar centrada em ações que promovam a autonomia, a curiosidade, o protagonismo e a expressão livre das crianças. Para isso, é essencial que o profissional esteja preparado para planejar atividades diversificadas, que envolvam corpo, mente, emoções e sentidos.

Ambientes educativos ricos e desafiadores são parte essencial da proposta de Educação Integral. Estudos de Kishimoto (2011) sobre o brincar e os espaços educativos demonstram que a organização do ambiente influencia diretamente o tipo de relação que a criança estabelece com o conhecimento e com os colegas. Espaços acolhedores, acessíveis, com materiais variados e estímulos sensoriais contribuem para experiências mais significativas.

O tempo pedagógico também precisa ser reorganizado. A Educação Integral propõe uma nova concepção de tempo, que respeite os ritmos biológicos, a necessidade de descanso, a alternância entre atividades dirigidas e livres, e os momentos de socialização. De acordo com Rocha (2018), a flexibilidade do tempo é essencial para que a criança possa vivenciar experiências com profundidade, sem a pressão de um cronograma fragmentado.

O brincar, elemento central na Educação Infantil, ganha ainda mais relevância no contexto do tempo integral. Segundo Moyles (2002), o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois envolve motivação intrínseca, liberdade de escolha e engajamento emocional. Incorporar o brincar ao longo do dia escolar, em diferentes formas e intensidades, fortalece a conexão entre prazer e conhecimento.

A alimentação, o cuidado com o corpo e o descanso também são dimensões que integram o currículo da Educação Integral. Essas práticas, muitas vezes consideradas secundárias, são fundamentais na infância e devem ser tratadas com a mesma seriedade das atividades pedagógicas. Para Campos (2011), cuidar e educar são ações indissociáveis na Educação Infantil, especialmente em contextos de tempo integral.

Projetos interdisciplinares são estratégias eficazes para integrar diferentes saberes e promover aprendizagens contextualizadas. A proposta de projetos permite que os conteúdos escolares dialoguem com os interesses das crianças e com a realidade em que estão inseridas. Segundo Hernandez e Ventura (1998), trabalhar com projetos desenvolve autonomia, senso crítico, cooperação e capacidade de investigação.

Outro caminho metodológico potente é a pedagogia de projetos investigativos, onde as crianças são estimuladas a levantar hipóteses, observar fenômenos, registrar descobertas e refletir sobre o que vivenciam. Essa abordagem valoriza a curiosidade infantil como motor da aprendizagem e promove uma postura ativa diante do conhecimento, como argumenta Malaguzzi (1999), criador da abordagem Reggio Emilia.

A avaliação na Educação Integral também precisa ser repensada. Em vez de

buscar mensurações padronizadas, o foco deve estar na documentação pedagógica, nos registros reflexivos e na análise qualitativa do percurso de aprendizagem. Oliveira (2020) defende que a avaliação deve ser contínua, processual e voltada para compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem em diferentes contextos.

A integração com a comunidade e o território é outra característica fundamental da Educação Integral. Desenvolver atividades fora dos muros da escola, explorar praças, centros culturais, mercados e outros espaços sociais amplia o repertório cultural das crianças e fortalece os vínculos com o entorno. Para Beisiegel (2013), a escola deve ser um espaço aberto à comunidade, em permanente diálogo com a realidade local.

A cultura da infância precisa ser respeitada e celebrada. Isso significa considerar as linguagens próprias das crianças, suas brincadeiras, músicas, narrativas, gestos e silêncios como formas legítimas de expressão. A escola que reconhece a potência da infância promove uma Educação Integral verdadeiramente comprometida com a cidadania desde os primeiros anos.

A escuta da diversidade também é essencial. Crianças negras, indígenas, com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social trazem histórias e experiências que devem ser acolhidas pela escola. A inclusão, nesse sentido, é uma dimensão ética e política da Educação Integral, conforme aponta Dallabona (2018), ao refletir sobre educação e justiça social na infância.

Nesse processo, o papel da formação docente é contínuo e imprescindível. Promover espaços de estudo, reflexão e troca de experiências entre os profissionais da Educação Infantil fortalece a construção coletiva do conhecimento pedagógico. A formação deve articular teoria e prática, permitindo que os educadores se reconheçam como sujeitos ativos na transformação das realidades educativas.

Assim, os caminhos pedagógicos para a Educação Integral na Educação Infantil são diversos e complexos, mas todos partem do princípio de que as crianças têm direito a uma educação de qualidade, que respeite suas singularidades e promova seu desenvolvimento integral. É por meio da valorização das experiências cotidianas, do diálogo entre saberes e da construção coletiva do conhecimento que se torna possível uma prática educativa verdadeiramente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Integral na Educação Infantil representa uma proposta educativa ampla, complexa e profundamente necessária. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que essa abordagem ultrapassa a simples ampliação da jornada escolar, configurando-se como uma prática que reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de desenvolvimento, dotada de saberes, interesses e formas próprias de expressão.

A educação integral não se limita a oferecer mais tempo na escola, mas propõe um redimensionamento das práticas pedagógicas, do currículo, dos espaços, das relações e dos tempos vividos pelas crianças.

O aprofundamento teórico e a análise de experiências pedagógicas revelaram que a efetivação da Educação Integral na Educação Infantil exige uma série de condições estruturais, formativas e políticas. Entre elas, destacam-se a formação contínua dos profissionais da educação, a adequação dos espaços físicos, a construção de ambientes acolhedores e desafiadores, o fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade e, principalmente, o compromisso com uma pedagogia centrada na escuta e no respeito às infâncias. O educador, neste contexto, precisa atuar como mediador sensível, planejador criativo e pesquisador de sua própria prática.

A escuta das crianças, suas culturas, brincadeiras, sentimentos e formas de estar no mundo, revelou-se elemento indispensável para uma prática educativa coerente com os princípios da integralidade.

A valorização das múltiplas linguagens infantis — corporal, plástica, musical, oral, entre outras — e a integração entre o cuidar e o educar mostram-se fundamentais para promover experiências pedagógicas significativas, capazes de estimular o desenvolvimento pleno das crianças em suas diferentes dimensões: cognitiva, emocional, física, social e ética.

Além disso, os dados analisados indicam que a educação em tempo integral só se consolida de forma efetiva quando está ancorada em políticas públicas consistentes, com financiamento adequado, diretrizes claras e acompanhamento sistemático. A ampliação do tempo escolar, por si só, não garante qualidade; é necessário que esse tempo seja qualificado com atividades intencionalmente planejadas, respeitando os ritmos das crianças e ampliando suas possibilidades de aprender e conviver. Nesse sentido, o papel da gestão escolar, da equipe pedagógica e do sistema educacional como um todo é decisivo.

Outro ponto importante diz respeito à valorização da diversidade e da equidade no contexto da Educação Integral. Crianças com deficiência, em situação de vulnerabilidade social, de diferentes etnias e culturas, devem ter seus direitos garantidos com equidade. A Educação Integral, ao considerar os sujeitos em sua singularidade e pluralidade, fortalece uma prática pedagógica inclusiva, justa e transformadora. Assim, reafirma-se a necessidade de um currículo que dialogue com a realidade social e cultural das crianças, que acolha suas identidades e promova o respeito às diferenças.

Frente aos desafios contemporâneos, como os impactos da pandemia na infância, a aceleração do tempo, as desigualdades sociais e a crise de vínculos afetivos e comunitários, a Educação Integral surge como uma resposta educativa potente e necessária. Ao oferecer espaços de cuidado, escuta, brincadeira, arte, cultura,

natureza, ciência e convivência, a escola assume o papel de promotora do bem-estar, da autonomia e do desenvolvimento humano em sua plenitude.

Portanto, as reflexões aqui apresentadas apontam para a urgência de repensar a Educação Infantil a partir de uma perspectiva integral. Mais do que uma diretriz curricular ou política pública, a Educação Integral deve ser entendida como um princípio ético-pedagógico que orienta práticas comprometidas com a construção de uma infância digna, rica em experiências, marcada pela alegria de viver e aprender.

Garantir esse direito às crianças é investir na formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos, e, conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. O professor na Educação Infantil: mediação, escuta e protagonismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 573-590, 2010.
- BEISIEGEL, C. A escola e a comunidade: integração e participação social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 47-64, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- CAMPOS, M. Cuidar e educar na primeira infância: dimensões indissociáveis. *Revista Educação em Foco*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 89-102, 2011.
- DALLABONA, A. Inclusão e diversidade na Educação Infantil: um olhar ético e político. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 754-772, 2018.
- DOLCI, J. C.; GILENO, J.; ARGENTI, M. Educação Infantil pós-pandemia: desafios para o cuidado e a aprendizagem. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, n. 152, p. 1-22, 2021.
- DOLENSKO, M. C.; SILVA, P. R.; FONTANA, M. Políticas públicas para a Educação Integral: análise de implementação em municípios brasileiros. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 3, p. 453-472, 2025.
- FREITAS, T. A. Formação docente para a Educação Integral: desafios e perspectivas. *Revista Educação & Formação*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 105-120, 2021.
- FRANÇA, A. R.; TAQUINI, G.; ARAÚJO, L. M. Educação Integral na Educação Infantil: entre mitos e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270091, 2022.
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. A prática de projetos na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. Brincar, espaço e mediação: contribuições para a pedagogia do brincar. São Paulo: Cortez, 2011.
- MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MATIAS, D. Propostas curriculares integradas: uma abordagem interdisciplinar na

Educação Infantil. Revista Educação em Debate, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 45-62, 2024.

MEDRADO, L. Gestão democrática e formação continuada: desafios para a Educação Integral. Cadernos de Gestão Educacional, Recife, v. 19, n. 1, p. 21-38, 2025.

MOYLES, J. Brincar e aprendizagem na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, M. C. A avaliação na Educação Integral: entre o formal e o qualitativo. Revista de Avaliação Educacional, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 35-50, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Currículo e infância: a construção do sujeito na Educação Infantil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1-20, 2018.

RINALDI, C. Escutar as crianças: uma pedagogia do escutar. São Paulo: Penso, 2009.

ROCHA, C. O tempo pedagógico e a organização do cotidiano na Educação Infantil. Cadernos de Educação, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 101-115, 2018.

SARMENTO, M. A escola, a família e a comunidade: vínculos para a Educação Integral. Revista Educação em Revista, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 115-134, 2025.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



METODOLOGIAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA: ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

SUELI SATIE MINAMI RODRIGUES

Graduação em Letras, pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura, FINTEC, conclusão em dezembro de 2006; Especialista em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação escolar pela Faculdade Connectada, Faconnnet, conclusão em dezembro de 2022; Professora de Educação Infantil no Município de São Paulo- CEI Jose Molina Jr., Ver.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as metodologias de ensino em Geografia, destacando aquelas que contribuem para uma aprendizagem mais significativa no contexto educacional contemporâneo. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Paulo Freire, Milton Santos e Yves Lacoste. Ao longo do trabalho, problematiza-se a permanência de práticas tradicionais centradas na memorização e na transmissão passiva do conhecimento, apontando a necessidade de sua superação. Nesse sentido, são apresentadas metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a gamificação, a sala de aula invertida e o ensino híbrido, como alternativas mais dinâmicas e participativas. Essas estratégias favorecem o envolvimento dos alunos, estimulam a capacidade de análise e aproximam os conteúdos de suas vivências. Conclui-se que a adoção dessas metodologias contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e conscientes das dinâmicas socioespaciais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Metodologias ativas; Aprendizagem significativa; Prática pedagógica; Educação

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes das relações que se estabelecem entre sociedade e espaço. Mais do que uma disciplina voltada à descrição de paisagens ou

à memorização de conteúdos, a Geografia possibilita compreender os processos sociais, políticos e econômicos que organizam o território.

Nesse sentido, como destaca Lacoste (1993), a Geografia também deve ser entendida como um instrumento de análise das relações de poder e dos conflitos presentes na sociedade. Essa perspectiva amplia o olhar sobre a disciplina, evidenciando sua importância na formação de sujeitos capazes de interpretar e questionar a realidade.

Além disso, a Geografia escolar contribui para o desenvolvimento da consciência espacial dos estudantes. Ao compreender o lugar onde vivem e as transformações ao longo do tempo, os alunos passam a se reconhecer como parte desse espaço, o que é essencial para o exercício da cidadania.

Apesar dessa relevância, ainda se observa, em muitos contextos escolares, a predominância de práticas tradicionais, centradas na memorização e na transmissão de conteúdo. Esse modelo, além de pouco atrativo, dificulta a construção de aprendizagens com sentido. Para Freire (1996), o ensino deve ser um processo dialógico, crítico e transformador.

Diante desse cenário, as metodologias ativas aparecem como alternativas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, valorizando sua participação, suas experiências e sua capacidade de reflexão. A Geografia, por sua natureza social, apresenta grande potencial para a aplicação dessas abordagens.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar como as metodologias ativas podem contribuir para tornar o ensino de Geografia mais dinâmico, significativo e conectado à realidade dos estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, baseada na leitura e análise de obras teóricas e artigos científicos voltados ao ensino de Geografia e às metodologias ativas. Esse tipo de pesquisa permite construir conhecimento por meio do diálogo com autores já consolidados, favorecendo uma análise crítica das ideias existentes, conforme aponta Severino (2007).

A abordagem adotada é qualitativa, pois busca compreender de forma mais aprofundada as contribuições dessas metodologias para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à prática pedagógica e à formação dos estudantes.

Não foram realizados levantamentos de dados em campo, sendo o estudo fundamentado exclusivamente na revisão de literatura. Foram selecionadas obras que abordam o ensino de Geografia a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, priorizando autores que discutem a relação entre educação, sociedade e espaço geográfico.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou uma análise consistente e contextualizada do tema proposto.

DESENVOLVIMENTO

Em muitas situações, o ensino de Geografia ainda acontece de forma centrada na memorização. O aluno decora informações, mas nem sempre compreende o que elas significam na prática. Com o tempo, esse tipo de aprendizagem perde o sentido, pois não se conecta com o cotidiano.

Quando isso ocorre, a Geografia deixa de ser uma ferramenta de compreensão do mundo e passa a ser apenas mais uma disciplina escolar. O conteúdo não dialoga com a realidade do estudante, dificultando a percepção de sua importância.

Nesse contexto, as metodologias ativas se destacam por propor uma mudança na dinâmica da aula. O aluno passa a participar mais, questionar, investigar e relacionar o conteúdo com suas próprias experiências. Em vez de apenas receber informações, ele constrói o conhecimento de forma mais significativa.

Além disso, esse tipo de abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades como argumentação, análise e resolução de problemas. Essas competências são fundamentais para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar na sociedade.

Pensar o ensino de Geografia hoje, portanto, é buscar formas de aproximar o conteúdo da vida real, tornando a aprendizagem mais relevante e conectada às experiências dos alunos.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas parte de uma ideia simples: aprender a partir de situações reais. Em vez de começar pela teoria pronta, o professor apresenta um problema muitas vezes ligado ao cotidiano e, a partir dele, os alunos vão investigando, levantando hipóteses e buscando respostas.

No ensino de Geografia, isso pode acontecer quando se trabalha, por exemplo, com questões como poluição, desmatamento, crescimento das cidades ou desigualdades sociais. São temas que fazem parte da realidade e que, por isso, despertam mais interesse e envolvimento dos estudantes.

Ao longo desse processo, o aluno não fica só ouvindo ou copiando. Ele pesquisa, discute com os colegas, organiza ideias e aprende a se posicionar. Aos poucos, vai desenvolvendo habilidades importantes, como argumentar, analisar informações e tomar decisões.

Mais do que aprender conteúdos, o estudante passa a entender melhor os problemas que fazem parte do mundo em que vive. E isso faz com que a aprendizagem

tenha mais sentido, contribuindo para formar pessoas mais críticas, conscientes e capazes de pensar em possíveis caminhos para transformar essa realidade.

GAMIFICAÇÃO

A gamificação entra como uma forma de deixar a aula mais viva. Em vez de só explicar o conteúdo, o professor traz elementos de jogo como desafios, missões ou pequenas metas que fazem o aluno se envolver mais.

Na Geografia, isso pode acontecer de várias formas: um desafio com mapas, uma competição em grupo sobre temas atuais ou até atividades que simulem situações do mundo real. Quando isso acontece, a aula muda de clima. O aluno participa mais, presta mais atenção e, sem perceber, aprende.

Não é só uma questão de “deixar divertido”. Esse tipo de proposta faz o aluno pensar, trocar ideias, testar caminhos. Ele deixa de ser passivo e passa a se posicionar, o que faz toda diferença no processo de aprendizagem.

No final, o conteúdo deixa de ser algo distante e começa a fazer mais sentido, porque foi vivido de alguma forma, e não apenas explicado.

SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida muda uma coisa simples, mas importante: o momento em que o aluno tem contato com o conteúdo. Em vez de ver tudo pela primeira vez na aula, ele já chega com alguma ideia do tema, porque teve um contato antes, seja por vídeo, texto ou outro material.

Isso faz com que o tempo em sala seja diferente. Em vez de ficar só ouvindo, o aluno participa mais, pergunta, discute e consegue entender melhor o que, sozinho, talvez não tivesse conseguido.

O professor também muda de lugar nesse processo. Ele deixa de ser quem só explica e passa a acompanhar mais de perto, ajudando, orientando e percebendo onde estão as dificuldades.

No fim, a aula fica mais dinâmica, mais participativa e com mais sentido, porque o aluno não está ali só para receber informação, mas para realmente construir o conhecimento.

ENSINO HÍBRIDO

O ensino híbrido mistura o que acontece na sala de aula com o uso de recursos digitais. Não é substituir o presencial, mas somar possibilidades. Parte do aprendizado acontece ali, com o professor e a turma, e outra parte pode acontecer com vídeos, atividades online ou outros recursos.

Na Geografia, isso abre bastante caminho. Dá pra trabalhar com mapas interativos, imagens, vídeos e outras ferramentas que ajudam o aluno a visualizar melhor o que está sendo estudado. Muitas vezes, o que é difícil de imaginar só pela fala ganha mais sentido quando o aluno vê e interage.

Outra vantagem é que nem todo mundo aprende do mesmo jeito ou no mesmo tempo. Com o ensino híbrido, o aluno consegue avançar no seu ritmo, revisar conteúdos e participar de formas diferentes. Isso torna o processo mais acessível e mais próximo da realidade de cada um.

O PAPEL DO PROFESSOR

Com essas mudanças, o papel do professor também vai se transformando. Ele não deixa de ser importante pelo contrário, mas passa a atuar de outra forma. Em vez de ser só quem explica tudo, ele acompanha mais de perto, orienta, provoca e ajuda o aluno a pensar.

É o professor quem cria situações que fazem o aluno participar, perguntar, investigar. Ele organiza a aula de um jeito que favoreça o diálogo e a troca, e não só a escuta.

Ao mesmo tempo, isso exige que o professor esteja sempre se atualizando. As formas de ensinar mudam, os alunos mudam, e a prática precisa acompanhar esse movimento. A formação continuada entra justamente aí, como parte desse processo de adaptação e crescimento.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA

Quando a Geografia se aproxima da realidade do aluno, tudo faz mais sentido. Por isso, algumas práticas simples fazem muita diferença no dia a dia, como estudar o próprio bairro, observar o entorno da escola, produzir mapas ou conversar sobre problemas que fazem parte da vida deles.

Esse tipo de atividade ajuda o aluno a perceber que a Geografia não está só no livro, mas em tudo o que ele vive. A teoria começa a se conectar com a prática, e aquilo que antes parecia distante passa a ser mais fácil de entender.

Os recursos utilizados também influenciam bastante. Mapas, imagens, vídeos, tecnologias digitais... tudo isso ajuda a tornar a aula mais interessante e a facilitar a compreensão, principalmente quando o conteúdo envolve algo que não dá pra ver diretamente.

Outra possibilidade que enriquece muito o ensino é trabalhar junto com outras disciplinas. Quando a Geografia dialoga com outras áreas, o aluno consegue ter uma visão mais ampla das situações e entender melhor a realidade como um todo.

E tem um ponto que faz muita diferença: considerar o que o aluno já sabe. Cada

estudante chega com suas experiências, suas vivências, e isso precisa ser levado em conta. Quando o professor parte desse conhecimento, a aprendizagem acontece de forma muito mais natural.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

Dentro dessa proposta, o professor tem um papel essencial. É ele quem organiza o ambiente, propõe as atividades e cria oportunidades para que os alunos participem de verdade.

Mais do que explicar, o professor acompanha, orienta, escuta e provoca o pensamento. Ele incentiva o aluno a falar, a questionar e a construir ideias junto com os colegas.

Como já apontava Freire (1996), ensinar não é só transmitir conteúdo, mas dialogar, respeitar o saber do outro e acreditar na capacidade de transformação. Isso aparece na prática quando o professor abre espaço para a participação e valoriza a voz dos alunos.

E, para tudo isso acontecer, o professor também precisa estar em constante movimento, buscando aprender, se atualizar e repensar sua prática. A formação continuada faz parte desse processo, ajudando a encontrar novos caminhos para ensinar melhor.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Embora as metodologias ativas tragam muitos benefícios, colocá-las em prática no dia a dia da escola nem sempre é simples. Existem alguns obstáculos que fazem parte da realidade de muitos professores.

Um deles é a própria formação. Nem todos tiveram contato com essas metodologias ao longo da sua trajetória, o que pode gerar insegurança na hora de aplicar algo diferente em sala. Além disso, mudar a forma de ensinar também exige sair da zona de conforto, e isso nem sempre acontece de forma imediata.

Outro ponto é a falta de recursos. Nem todas as escolas contam com estrutura ou materiais que facilitem o uso de metodologias mais inovadoras. Soma-se a isso o currículo extenso e o tempo limitado das aulas, que muitas vezes acabam pressionando o professor a priorizar a quantidade de conteúdo.

Mesmo assim, é importante lembrar que nem tudo depende de grandes recursos. Muitas estratégias podem ser adaptadas à realidade da escola e da turma, com pequenas mudanças na forma de conduzir a aula.

O apoio da gestão também faz diferença nesse processo. Quando a escola valoriza práticas inovadoras e dá suporte ao professor, fica muito mais viável colocar essas metodologias em prática de forma consistente.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Quando a forma de ensinar muda, a forma de avaliar também precisa acompanhar. A avaliação deixa de ser só aquele momento de prova para verificar o que o aluno decorou, e passa a fazer parte do processo de aprendizagem.

Ela acontece ao longo do caminho, permitindo que o professor observe como o aluno está avançando, onde estão as dificuldades e o que precisa ser ajustado. Ou seja, não é só um resultado final, mas um acompanhamento contínuo.

Nesse contexto, entram outras formas de avaliar além da prova tradicional. Projetos, apresentações, atividades práticas, produções dos alunos... tudo isso ajuda a perceber não só o que o aluno sabe, mas como ele pensa, se posiciona e resolve situações.

Outro aspecto importante é dar espaço para o próprio aluno refletir sobre sua aprendizagem. A autoavaliação e a avaliação entre colegas ajudam nesse processo, porque fazem com que o estudante se envolva mais e entenda melhor o seu próprio desenvolvimento.

Assim, a avaliação se torna mais justa, mais completa e mais coerente com a proposta de um ensino que valoriza a participação e o pensamento crítico.

GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

A Geografia, quando bem trabalhada, ajuda o aluno a entender melhor o mundo em que vive. Ela permite enxergar como sociedade, natureza e espaço estão conectados, e como essas relações fazem parte do dia a dia.

Ao trazer temas como desigualdade social, meio ambiente e organização das cidades, a disciplina vai além do conteúdo e provoca reflexão. O aluno começa a perceber problemas, questionar situações e pensar sobre seu papel nesse contexto.

Quando entram as metodologias ativas, esse processo ganha ainda mais força. O aluno deixa de ser apenas ouvinte e passa a participar, opinar, investigar. Isso torna a aprendizagem mais viva e faz com que ele se envolva de verdade com os temas.

Assim, a Geografia escolar não fica só na teoria. Ela contribui para formar pessoas que conseguem analisar a realidade, entender o que acontece ao seu redor e, principalmente, pensar em formas de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidencia-se que as metodologias ativas ampliam as possibilidades do ensino de Geografia, tornando-o mais próximo da realidade dos alunos e mais significativo.

Quando o estudante participa, questiona e se envolve, a aprendizagem deixa

de ser mecânica e passa a ter sentido. Nesse processo, desenvolve não apenas conhecimentos, mas também autonomia, capacidade de análise e responsabilidade.

Diante das transformações na educação e na sociedade, repensar as práticas pedagógicas deixa de ser uma escolha e passa a ser uma necessidade.

Assim, as metodologias ativas se apresentam como um caminho importante para a construção de um ensino mais dinâmico, participativo e comprometido com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e atuar no mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, M. A natureza do espaço. São Paulo: Hucitec, 2000.

LACOSTE, Y. A Geografia. São Paulo: Hucitec, 1993.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.



DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante (2009); Especialista em Musicoterapia pela Faculdade Gennari & Peartree (2018); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Estratego (2023); Especialista em Tecnologias Digitais e Educação a Distância pela Faculdade Estratego (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Campo Limpo, Professora de Educação Infantil no CEI Dra. Nathália Pedroso Rosemburg.

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular tem se consolidado como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, visando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos no ambiente escolar. No entanto, apesar dos avanços legais e institucionais, ainda persistem diversos desafios que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Este estudo tem como objetivo analisar os principais obstáculos enfrentados no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, destacando aspectos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas, à infraestrutura escolar e ao apoio institucional. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em produções acadêmicas recentes sobre a temática. Os resultados indicam que a insuficiente capacitação dos professores, a escassez de recursos didáticos adaptados e as limitações estruturais das instituições de ensino constituem barreiras significativas para a inclusão. Além disso, observa-se a necessidade de maior articulação entre políticas públicas e práticas escolares, a fim de promover estratégias mais eficazes e equitativas. Conclui-se que a construção de uma educação inclusiva requer investimentos contínuos na formação profissional, na adaptação dos espaços educativos e no fortalecimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Estudantes com Deficiência; Ensino Regular.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular tem se consolidado como um dos principais pilares das políticas educacionais contemporâneas, fundamentada no princípio da equidade e no direito à educação para todos. Apesar dos avanços legais e das diretrizes que orientam a educação inclusiva, a realidade das instituições de ensino ainda revela diversos entraves que dificultam sua efetivação.

Entre os principais desafios, destacam-se a insuficiente formação dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula, a ausência de recursos pedagógicos adaptados, a inadequação da infraestrutura escolar e a limitação no suporte institucional. Esses fatores contribuem para a manutenção de práticas excludentes e comprometem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Diante desse cenário, torna-se relevante a realização de estudos que analisem criticamente os desafios da inclusão no contexto escolar, contribuindo para a ampliação do debate acadêmico e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A justificativa deste trabalho está na necessidade de compreender as barreiras ainda existentes na educação inclusiva e de refletir sobre possíveis caminhos para sua superação.

Além disso, a pesquisa busca colaborar com a formação de professores e demais profissionais da educação, fornecendo subsídios teóricos que auxiliem na construção de um ambiente escolar mais inclusivo, acessível e comprometido com a diversidade.

Este estudo tem como objetivo geral analisar os desafios da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Como objetivos específicos, busca-se identificar os principais obstáculos enfrentados no contexto escolar, discutir as práticas pedagógicas voltadas à inclusão e examinar a importância da formação docente nesse processo.

Para tanto, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, baseada na análise de produções acadêmicas, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a temática da educação inclusiva, permitindo uma compreensão ampla e fundamentada sobre o assunto.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular representa um avanço significativo nas políticas educacionais, fundamentado no princípio da educação como direito de todos. No contexto brasileiro, essa perspectiva ganhou força a partir de marcos legais que garantem o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas comuns. No entanto, a efetivação dessa proposta ainda

enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais que dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A educação inclusiva pressupõe a valorização da diversidade e o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, não se trata apenas de inserir estudantes com deficiência no espaço escolar, mas de promover condições adequadas para sua aprendizagem e desenvolvimento. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão exige uma transformação profunda na organização da escola, rompendo com modelos tradicionais excludentes.

Um dos principais desafios da inclusão está relacionado à formação dos professores. Muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, especialmente no que se refere às especificidades das deficiências. Segundo Glat e Pletsch (2018), a formação inicial e continuada dos professores nem sempre contempla de forma adequada os princípios da educação inclusiva, o que compromete a qualidade do ensino ofertado.

Além da formação docente, a ausência de práticas pedagógicas inclusivas constitui um obstáculo relevante. A adoção de metodologias tradicionais, centradas na homogeneização do ensino, dificulta a participação efetiva dos estudantes com deficiência. Para Sassaki (2010), a inclusão requer a adoção de estratégias diversificadas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Outro fator que impacta diretamente a inclusão escolar é a falta de recursos didáticos adaptados. Materiais pedagógicos inadequados ou inexistentes limitam o acesso dos estudantes ao conteúdo curricular, comprometendo seu processo de aprendizagem. De acordo com Bersch (2017), as tecnologias assistivas desempenham um papel fundamental na promoção da acessibilidade e devem ser incorporadas ao cotidiano escolar.

A infraestrutura das escolas também se apresenta como um desafio significativo. Muitas instituições ainda não possuem condições físicas adequadas para atender estudantes com deficiência, como rampas de acesso, banheiros adaptados e sinalização apropriada. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos contínuos para garantir a acessibilidade arquitetônica, conforme previsto na legislação vigente.

No âmbito das políticas públicas, observa-se que, embora existam diretrizes que orientem a educação inclusiva, sua implementação ainda ocorre de forma desigual. A falta de articulação entre as políticas e as práticas escolares compromete a efetividade das ações propostas. Segundo Carvalho (2016), é fundamental que as políticas educacionais sejam acompanhadas de mecanismos de monitoramento e avaliação.

Outro aspecto relevante diz respeito ao apoio institucional oferecido às escolas. A ausência de equipes multidisciplinares, como psicólogos e terapeutas, dificulta o atendimento adequado às necessidades dos estudantes com deficiência. Esse

suporte é essencial para auxiliar professores e gestores no desenvolvimento de práticas inclusivas.

A relação entre professores e estudantes também influencia diretamente o processo de inclusão. Atitudes preconceituosas ou expectativas reduzidas em relação ao desempenho dos estudantes podem comprometer seu desenvolvimento. Conforme destaca Freire (1996), a prática pedagógica deve ser pautada no respeito e na valorização do sujeito.

A participação da família no processo educativo é outro elemento fundamental. A parceria entre escola e família contribui para a construção de estratégias mais eficazes de inclusão. No entanto, essa relação nem sempre ocorre de forma colaborativa, o que pode dificultar o acompanhamento do estudante.

A avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência constitui mais um desafio no contexto inclusivo. Modelos tradicionais de avaliação, baseados em critérios padronizados, não consideram as especificidades desses estudantes. Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico e inclusão, e não de exclusão.

A adaptação curricular é uma estratégia essencial para promover a inclusão, mas sua implementação ainda enfrenta resistências. Muitos professores encontram dificuldades em flexibilizar o currículo sem comprometer os objetivos educacionais. Nesse sentido, é necessário repensar o currículo de forma mais inclusiva e acessível.

A cultura escolar também exerce influência sobre a inclusão. Ambientes que valorizam a diversidade tendem a ser mais receptivos às diferenças, enquanto contextos excludentes reforçam barreiras. De acordo com Booth e Ainscow (2011), a construção de uma cultura inclusiva é fundamental para o sucesso da inclusão escolar.

A gestão escolar desempenha um papel estratégico na promoção da inclusão. Gestores comprometidos com a educação inclusiva podem implementar ações que favoreçam a participação de todos os estudantes. A liderança escolar é, portanto, um elemento-chave nesse processo.

Outro desafio importante refere-se à sobrecarga de trabalho dos professores. A inclusão exige planejamento diferenciado, o que demanda tempo e dedicação. Sem condições adequadas de trabalho, torna-se difícil desenvolver práticas inclusivas de qualidade.

A formação continuada dos docentes surge como uma alternativa para minimizar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Programas de capacitação podem contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias à inclusão. No entanto, é preciso que essas formações sejam efetivas e alinhadas às demandas reais dos professores.

A utilização de tecnologias digitais pode favorecer a inclusão, desde que seja realizada de forma adequada. Recursos tecnológicos ampliam as possibilidades de

ensino e aprendizagem, tornando o processo mais acessível. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura e à formação docente.

A inclusão também envolve aspectos sociais e emocionais. Estudantes com deficiência frequentemente enfrentam situações de exclusão e preconceito, o que pode impactar sua autoestima e desempenho escolar. A promoção de um ambiente acolhedor é essencial para garantir seu bem-estar.

A interação entre os estudantes é um fator positivo para a inclusão, pois favorece o desenvolvimento social e a aprendizagem colaborativa. No entanto, é necessário que a escola promova práticas que estimulem o respeito às diferenças.

A legislação brasileira representa um avanço significativo na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Documentos como a Lei Brasileira de Inclusão reforçam a importância da educação inclusiva. Entretanto, a distância entre a legislação e a prática ainda é um desafio a ser superado.

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular exige uma mudança de paradigma, que envolva toda a comunidade escolar. Não se trata apenas de uma responsabilidade do professor, mas de um compromisso coletivo.

A análise das contribuições de diferentes autores evidencia que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular vai além do cumprimento de normas legais, exigindo transformações estruturais e pedagógicas no ambiente escolar.

Nesse sentido, Mantoan (2015) defende que a inclusão implica uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, enquanto Sassaki (2010) reforça a necessidade de adoção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade como elemento central do processo educativo. Essas perspectivas convergem ao apontar que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições efetivas de aprendizagem, o que exige mudanças profundas na cultura escolar.

No que se refere à formação docente, observa-se um consenso entre os autores quanto à sua relevância para a efetivação da inclusão. Glat e Pletsch (2018) destacam a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores, apontando lacunas que comprometem a atuação pedagógica.

Essa discussão dialoga com as reflexões de Carvalho (2016), que enfatiza a necessidade de articulação entre políticas públicas e práticas educacionais, e com Luckesi (2011), ao defender uma avaliação mais inclusiva e diagnóstica. Tais contribuições evidenciam que a qualificação docente deve ser contínua e alinhada às demandas reais da sala de aula, possibilitando práticas mais equitativas.

Além dos aspectos pedagógicos, os autores também ressaltam a importância de fatores estruturais e culturais na consolidação da educação inclusiva. Bersch (2017) destaca o papel das tecnologias assistivas como facilitadoras do acesso ao conhecimento, enquanto Booth e Ainscow (2011) enfatizam a construção de uma cultura escolar inclusiva como condição essencial para o sucesso desse processo.

Essas abordagens dialogam com a perspectiva de Freire (1996), que valoriza o

respeito às diferenças e a construção de práticas educativas humanizadoras. Dessa forma, compreende-se que a inclusão escolar depende de um conjunto articulado de ações que envolvem recursos, atitudes e políticas comprometidas com a valorização da diversidade.

Diante desse contexto, é possível afirmar que os desafios da inclusão são complexos e multifatoriais. Superá-los requer investimentos em formação, infraestrutura, políticas públicas e mudança de atitudes. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A efetivação da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular depende diretamente da adoção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse contexto, o papel do professor torna-se central, uma vez que suas escolhas metodológicas influenciam significativamente a participação e a aprendizagem dos estudantes. A construção de uma prática inclusiva exige intencionalidade, planejamento e compromisso com a equidade.

As práticas pedagógicas inclusivas pressupõem a superação de modelos tradicionais de ensino, baseados na homogeneização. De acordo com Mantoan (2015), é necessário repensar a organização do ensino, de modo a atender às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. Essa perspectiva implica a valorização de estratégias diversificadas que favoreçam a participação ativa.

Uma das estratégias mais relevantes no contexto da inclusão é a diferenciação pedagógica. Essa abordagem permite ao professor adaptar conteúdos, métodos e avaliações de acordo com as necessidades dos estudantes. Conforme Tomlinson (2014), a diferenciação é fundamental para promover a equidade no processo educativo, garantindo que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem.

A flexibilização curricular também se destaca como uma prática essencial. Adaptar o currículo não significa reduzir sua complexidade, mas torná-lo acessível a todos. Nesse sentido, Carvalho (2016) enfatiza que o currículo deve ser pensado de forma inclusiva, contemplando diferentes formas de aprender.

O uso de recursos didáticos diversificados contribui significativamente para a inclusão. Materiais concretos, visuais e tecnológicos podem facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes com deficiência. Segundo Bersch (2017), as tecnologias assistivas ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e devem ser integradas às práticas pedagógicas.

A mediação pedagógica desempenha um papel fundamental no processo de inclusão. O professor atua como facilitador da aprendizagem, promovendo interações

significativas entre os estudantes e o conhecimento. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, o que reforça a importância de práticas colaborativas.

O trabalho em grupo é uma estratégia que favorece a inclusão, pois estimula a cooperação e o respeito às diferenças. Ao promover atividades coletivas, o professor possibilita que os estudantes aprendam uns com os outros, fortalecendo vínculos sociais e cognitivos.

A avaliação inclusiva constitui um elemento essencial das práticas pedagógicas. Modelos tradicionais de avaliação tendem a excluir estudantes que não se enquadram em padrões estabelecidos. Luckesi (2011) defende uma avaliação formativa, que considere o processo de aprendizagem e não apenas os resultados finais.

A adaptação de instrumentos avaliativos é necessária para garantir a equidade. Provas diferenciadas, uso de recursos de apoio e avaliação contínua são estratégias que contribuem para uma avaliação mais justa e inclusiva.

A formação continuada dos professores é um fator determinante para a implementação de práticas inclusivas. Glat e Pletsch (2018) destacam que o desenvolvimento profissional deve estar alinhado às demandas da inclusão, proporcionando aos docentes ferramentas teóricas e práticas.

O planejamento pedagógico inclusivo exige organização e reflexão. O professor deve antecipar possíveis dificuldades e propor estratégias que atendam a todos os estudantes. Essa prática contribui para a construção de um ambiente mais acessível.

A colaboração entre profissionais da educação é fundamental para a inclusão. O trabalho conjunto entre professores, coordenadores e especialistas permite a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas mais eficazes.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementa o ensino regular, oferecendo suporte aos estudantes com deficiência. Esse serviço é essencial para promover a autonomia e a participação dos estudantes no ambiente escolar.

A participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem deve ser incentivada. Estratégias que valorizam a autonomia contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades.

A utilização de tecnologias digitais pode potencializar as práticas inclusivas. Recursos interativos e plataformas digitais ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico.

A criação de um ambiente acolhedor é fundamental para a inclusão. Estudantes que se sentem respeitados e valorizados tendem a participar mais ativamente das atividades escolares.

A promoção da empatia e do respeito às diferenças deve fazer parte das práticas pedagógicas. A escola tem um papel importante na formação de cidadãos conscientes e inclusivos.

A gestão do tempo em sala de aula é um desafio para o professor inclusivo. É

necessário equilibrar as demandas individuais e coletivas, garantindo a participação de todos.

A adaptação do espaço físico da sala de aula também contribui para a inclusão. A organização do ambiente pode facilitar o acesso e a interação dos estudantes.

A escuta ativa dos estudantes é uma prática importante para compreender suas necessidades. O diálogo contribui para a construção de estratégias mais eficazes.

A reflexão sobre a prática pedagógica é essencial para o aprimoramento contínuo. Professores que avaliam suas ações tendem a desenvolver práticas mais inclusivas.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que as práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para a efetivação da inclusão escolar. A adoção de estratégias diversificadas, aliada à formação docente e ao suporte institucional, contribui para a construção de um ambiente educacional mais justo e equitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular configura-se como um importante avanço no campo educacional, refletindo o compromisso com a garantia do direito à educação para todos. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que, embora existam marcos legais e diretrizes que sustentem a educação inclusiva, sua efetivação ainda enfrenta diversos desafios que permeiam o cotidiano das instituições escolares.

Dentre os principais obstáculos identificados, destacam-se as dificuldades relacionadas à formação docente, à insuficiência de recursos pedagógicos adaptados, às limitações estruturais das escolas e à necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. Tais fatores evidenciam que a inclusão não depende apenas do acesso físico à escola, mas da criação de condições que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, observou-se que a construção de um ambiente educacional inclusivo requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes e famílias. A promoção de uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das diferenças é fundamental para superar práticas excludentes ainda presentes no contexto educacional.

No que se refere às práticas pedagógicas, destaca-se a importância da adoção de estratégias diversificadas, da flexibilização curricular e da utilização de recursos que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Essas ações contribuem para tornar o processo de ensino e aprendizagem equitativos.

A pesquisa, de caráter bibliográfico, possibilitou uma análise ampla sobre os desafios e as estratégias relacionadas à inclusão no ensino regular, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos em formação profissional, infraestrutura

e políticas educacionais. Ressalta-se que a transformação da realidade escolar depende de ações articuladas e do comprometimento com uma educação de qualidade para todos.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é um processo em constante construção, que exige reflexão, adaptação e compromisso. Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das discussões sobre a temática e para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas, promovendo uma escola que reconheça e valorize a diversidade como elemento essencial do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva: recursos e serviços. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- TOMLINSON, Carol Ann. The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



**Acompanhe as nossas
redes sociais!**

  @unifaheoficial

   Faculdade Unifahe

Revista Unifahe Educacional - Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS
Volume 1, Número 45 (ABRIL, 2026)
Revista sem fins lucrativos

