Revista
V.1 | N.51 | OUTUBRO 2026

UNIFAHE
Faculdade a Distância

EDIÇÃO

OUTUBRO

2026

UNIFAHE Educacional

www.unifahe.edu.br

ISSN 2764-9598

Revista Unifahe Educacional {recurso eletrônico} – v. 1 n. 51 (out 2026).
Novo Mundo, MS: Unifahe, 2026.
123 p:il; color

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

1. Educação 2. Crianças livros e leituras 3. Brincadeiras 4. Alfabetização 5. Prática docente 6. Planejamento educacional 7. Jogos infantis 8. Áreas de recreação 9. Educação infantil 10. Jogos educativos 11. EJA - Educação de Jovens e Adultos 12.Autonomia escolar. 13. Estudantes 14. Arte de contar histórias 15. Crianças autistas- educação.

CDD 370

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

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

EDITOR CHEFE
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

CURRÍCULO, METODOLOGIAS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

O currículo e as metodologias de ensino constituem elementos centrais dos processos educacionais. O editorial de outubro destaca pesquisas que analisam propostas curriculares, abordagens metodológicas e estratégias didáticas que favorecem a aprendizagem significativa e o protagonismo discente.

O aprofundamento teórico e metodológico contribui para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente relevantes.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

SUMÁRIO

5 – A Importância da Dentro e Fora do Ambiente Escolar - **ANDREZA PEREIRA RODRIGUES DOS SANTOS**

14 – O Papel do Lúdico no Enfrentamento das Dificuldades na Alfabetização - **CRISTINA BEZERRA ALENCAR DE OLIVEIRA**

24 – Registro Pedagógico e Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I - **DEUZENI XAVIER DE MEDEIROS**

35 – O Brincar como Experiência de Aprendizagem na Educação Infantil - **EDINEIDE OLIVEIRA TORRES**

46 – Para Além das Paredes: Experiências, Brincadeiras e Descobertas na Educação Infantil - **KEILA FIGUEIREDO DA SILVA**

57 – Jogos Pedagógicos como Ferramenta Pedagógica no Ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos - **LEANDRO DE SOUSA ANTÔNIO**

70 – Contribuições dos Processos Lúdicos da Brincadeira, Brincar e do Brinquedo na Educação Infantil - **LEONARDO APARECIDO MOURA FLÁVIO**

85 – A Construção da Autonomia do Estudante na Escola Básica: Entre Autoridade Docente e Práticas Pedagógicas Emancipadoras - **LUCIANA SIQUEIRA DA SILVA TOSTA**

95 – A Importância da História na Educação Infantil - **MARIA JOELMA CASTRO BORGES**

107 – Uso de Jogos na Educação Especial como Ferramenta de Inclusão da Criança com Transtorno do Espectro Autista - **PAULO VARGAS RODRIGUES**

114 – A Gamificação como Estratégia Pedagógica para o Engajamento dos Estudantes na Educação Básica - **ROSANGELA BARBOSA**

A IMPORTÂNCIA DA DENTRO E FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

ANDREZA PEREIRA RODRIGUES DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNISAN – Centro Universitário (2021);
Professora de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

A literatura é importante dentro e fora do ambiente escolar. A criança mesmo não sabendo ler os pais devem ler livros para ela, mostrar as imagens dos livros, porque assim a criança vai desenvolvendo a fantasia dela, que ajudará no futuro quando aprender a ler e escrever. As histórias infantis devem ser usadas em todos os momentos, para acalmar a turma ou mesmo para nortear o trabalho pedagógico. A Literatura Infantil é um dos recursos fundamentais do processo para formação de leitores, pois desenvolve o intelectual da criança. Lendo e ouvindo histórias a criança tem despertado o interesse pela leitura desenvolve a escrita, a criatividade, enriquece o vocabulário e a linguagem oral. Este trabalho teve como objetivo analisar sobre a importância da literatura infantil para melhoria do processo ensino aprendizagem. A sua elaboração baseou-se em pesquisa bibliográfica, onde foi fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino aprendizagem. Contar e ouvir histórias é entrar em um mundo encantador cheio de fantasia, surpresa, diversão e encantamento.

Palavras- chave: Literatura Infantil; Crianças; Histórias Infantis.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de contar histórias e qual a sua importância para o processo ensino aprendizagem e teve como objetivos específicos, investigar a busca de novas literaturas, mostrar aos alunos a importância das histórias infantis no seu cotidiano, verificar como o professor trabalha a literatura infantil e quais as histórias mais adequadas e interessantes

para ser trabalhadas.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar e ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em tê-la com interesse criando um ambiente agradável e convidativo à escuta, observando as expectativas das crianças, permitindo que elas prestem atenção ao texto e às ilustrações, enquanto é lida.

A Literatura infantil é um dos recursos fundamentais do processo para a formação de leitores. Ao ouvir as histórias a criança pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social ao que pertence. Ouvir e contar histórias são entrar em um mundo encantador, cheio de surpresas, sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.

A função da escola hoje é de criar leitores independentes para inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dela.

Este trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica onde está fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), ABRAMOVICH (2002), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino- aprendizagem.

Sabemos que como educadores precisamos cada dia buscar conhecimentos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. O professor deve ser criativo, incentivando seus alunos a participarem das atividades em sala de aula. Cabe o professor preparar suas aulas e interessar mais pelo aprendizado dos alunos. Assim teremos uma escola mais digna e o aluno realizará seu objetivo como indivíduo qualificado.

LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

Ao trazer a literatura infantil para sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade, fazendo enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

> Além de contar a história, ela cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente, aos fatos narrados defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história," uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história". (ABRAMOVICH, 1995, p.17, grifo nosso).

Percebe-se, por meio desta citação a importância da utilização da literatura em

sala de aula, o que também foi demonstrado na parte da justificativa.

O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia, e a criança vive no mundo da fantasia, então o livro pode ser um caminho facilitador para explicar certas coisas para a criança e ela aprenderá sem necessariamente ter consciência disso.

Os livros compartilham com a escola a natureza formativa. Eles trabalham juntos, porque os autores por meio dos livros querem ensinar e mostrar algo novo para o leitor.

Percebe-se que quando abrimos o livro e começamos a folhear estamos fazendo novas descobertas, às vezes ficamos alegres, tristes, emocionados, assustados ou curiosos.

O livro é um instrumento importante para a nossa formação, com ele aprendemos e tornamos capazes de conquistarmos e realizarmos nosso sonho que é o nosso emprego sendo desempenhado com competência. A leitura significa interpretar e entender o que se lê. Que lê mais está sempre informado dos acontecimentos que passa no mundo.

Para entender o texto que está sendo lido é preciso que o leitor envolva com sua leitura, lendo com atenção, avaliando o que está lendo. Quando o leitor começa a entender ele se interage com o texto e é por isso que consegue ser despertado pela leitura.

A leitura pode ser despertada por meio dos livros de histórias, dos contos de fadas das fabulas. É através da fantasia que as crianças começam Interpretar e assimilar a realidade, pois para as crianças os contos de fada e fabulas são histórias que diverte os ouvintes, de rir, de chorar, de ter medo. Através da literatura a criança adquire ensinamentos morais, e colabora também para a formação ética e psicológica da criança.

A literatura de conto de fadas auxilia aos professores a compreenderem o pensamento das crianças e ajuda a resolver seus conflitos interiores.

Lendo e contando histórias o contador e o ouvinte podem divertir com ela, dando boa gargalhada com as situações apresentadas pelos personagens. Ouvindo histórias a criança aprende a encontrar ideias para resolver problemas é vai descobrindo o mundo dos conflitos.

É de suma importância que os pais e professores discutem o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, falar sobre o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico.

Sabemos que por vários fatores sociais, políticos e econômicos, no Brasil ainda existem muitas crianças que não tem oportunidades de desenvolver sua leitura por falta de recursos, o acesso ao livro é dificultado. Em muitas escolas não existem biblioteca escolares, e profissionais que orientam as crianças a tomar gosto pela leitura através dos livros. Percebe-se que a literatura deve ser ensinada, motivando

as crianças e adultos ao habito de ler, sugerindo vários livros, desenvolvendo atividades didáticas, tendo como finalidade alcançar o uso da obra literária dentro das salas de aula.

O livro infantil é um instrumento muito importante e que merece bastante respeito. O hábito da leitura ainda precisa ser desenvolvido em nosso país.

Percebemos que os meios tecnológicos estão sendo a fonte de informação e de distração, não porque esses meios não são importantes, mas porque muitas crianças estão deixando os livros de lado para realizar suas atividades usando os meios tecnológicos.

Como educadores sabemos que o livro é um instrumento indispensável dentro do ensino escolar deve ser oferecido à criança para despertar o interesse pela leitura.

O livro é considerado como um tesouro enriquece o ambiente escolar e a vida do ser humano. Para que isso se torna um hábito agradável o leitor deve fazer uso de uma forma prazerosa. Através da leitura a sociedade descobre mais sobre o mundo, e com ela a vida de muitas pessoas está sendo transformada para melhor desempenho na vida profissional. Ao termino da leitura de um livro percebemos que adquirimos novos conhecimentos.

Para melhorar o conhecimento precisamos está lendo diariamente. Muitas pessoas por não terem esse hábito tem muita dificuldade para se expressar, de fazer uma leitura correta, de escrever sobre especifico assunto. Percebemos que as pessoas que começaram a ler desde cedo eles têm mais criatividade, melhor pronuncia das palavras, raciocina com mais rapidez.

Para muitas pessoas os textos podem ser chatos e complicados, não, mas para outros se torna um recurso importante para adquirir mais informação e capacidade. Muitos dizem que não conseguem ler um livro por falta de paciência, isso só acontece com aquele que não tiveram o habito da leitura. Se o habito da leitura fizesse parte do dia a dia da sociedade, os cidadãos tinham mais prazer pelas obras literárias.

É importante que os educadores desenvolvam projetos de literatura infantil em sala de aula, fazendo uso das histórias infantis como um meio enriquecedor de conhecimentos. As histórias infantis devem ser contadas com entusiasmo usando o lúdico que é um recurso importantíssimo para a motivação da criança.

SISTO (1992, p. 23) nos leva a pensar que: “Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro”... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para atingir uma plateia.

As histórias podem ser contadas de diversas maneiras: lendo o livro, sendo dramatizando e com o auxílio de materiais, como desenhos, dedoches e fantoches. O contador de histórias, portanto deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara

e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial. Mas para que aula se torna enriquecedora de conhecimentos o professor deve ter criatividade, ser organizado para que na hora de contar a história não fique perdido procurando o material.

A sala de aula deve transformar-se em um local atraente, dinâmico fazendo com que a criança se sente bem naquele ambiente. Portanto é na escola que identificamos e formamos leitores.

Quando se fala em criança, pode-se perceber que a literatura é indispensável na escola como meio necessário para que a mesma compreenda o que acontece ao seu redor e para que seja capaz de interpretar diversas situações escolher os caminhos com os quais se identifica. Em baixo de uma arvore, um pequeno espaço, uma praça ou um banquinho. Tudo pode ser transformado em um palco para ser contado uma história. O importante é antes de começar a contação incentivar falando qual a história que vai contar, deixar as crianças ficarem curiosos e atentos para apreciarem aquela história. Como é importante e gostoso para a formação da criança ouvir aquelas histórias.

Ensinar uma criança e colocar em contato com o mundo da leitura e escrita para que ela possa construir conhecimentos e tornar um cidadão competente. A literatura infantil e uma atividade prazerosa onde podemos descobrir o mundo com encantamento.

Portanto o habito de ler por prazer se cria a partir que o leitor lê mais e envolve com o que está lendo.

Percebe-se que dentro do ensino escolar, ainda existem muitos professores que não valorizam a importância da leitura e da literatura, muitos por falta de informação.

Sabemos que nas series iniciais do ensino fundamental a pratica educativa com a literatura infantil ainda continua sendo feita por textos repetitivos, não tendo textos diversificados para realizar uma atividade enriquecedora. A finalidade deste trabalho foi verificar de que forma a literatura pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA LEITURA

A história é importante para a criança mesmo sem textos, pois elas podem ser contadas para crianças que nunca frequentaram escolas.

A literatura infantil tem um papel importante, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a comunicação das ideias, do pensamento, da criatividade e do desenvolvimento intelectual da criança.

A literatura infantil é um recurso muito importante no processo para o desenvolvimento de leitores. Percebe-se que todos gostam de ouvir histórias. Devem

incentivar as crianças desde pequenas a ter contato com livros deixando manuseá-lo, pois tendo essa oportunidade ela vai sentindo prazer de ler e ouvir histórias.

Percebe-se que esses recursos são importantes, enriquecem e desenvolve o intelectual da criança e contribuem para o processo ensino-aprendizagem. O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia e a criança vive em um mundo de fantasia, Então, o livro pode ser um caminho facilitador para explicar para a criança e ela aprenderá sem ter necessariamente consciência disso.

Observou-se, nesse aspecto, a importância das histórias infantis, não só em sala de aula, mas em outros ambientes: como em casa, embaixo de uma árvore no quarto, na hora de dormir. A história infantil traz benefícios e enriquece o vocabulário, descobrindo palavras novas e a criança começa novas descobertas.

A literatura infantil abre caminho para o desenvolvimento e desempenho da criança, por meio das histórias contadas, enriquecendo e desenvolvendo a escrita e a leitura, dando oportunidade a ela de ser boa leitora.

Para as crianças muito pequenas que ainda não frequentaram escolas e não sabem ler (pré-alfabetização) e para os que estão aprendendo a ler (alfabetização) é importante que se tenha contato com os livros de histórias infantis, pois, deve ser dado o livro desde cedo à criança, estará lhe fazendo um bem e propondo-lhe uma fonte de prazer, diversão e informação e aprendizado.

É importante que o professor desenvolva atividades diariamente, pois é de suma importância para a criança: Onde o contador conta histórias para as crianças. Pois para a criança este é um momento prazeroso para a criança fantasiarem sobre o mundo mágico que o livro traz. Os livros sem textos têm grande importância, para as crianças ele desperta na criança curiosidade criatividade e prazer em poder está inventando sua própria história.

O livro de imagens oferece ao leitor infantil uma grande gama de possibilidades narrativas. Assim, se faz necessário uma avaliação sobre o papel da leitura do livro de imagem da literatura infantil com uma grande porta para construção do conhecimento. Livros de imagens são livros sem texto. Através das imagens e que contamos a história ela é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e poderia estar ligado a todos os processos de leituras.

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador /leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (Abramovich, 1997: 33).

Sabemos que por meio das imagens as crianças tem capacidade de criarem histórias interessantes.

Ela usa sua criatividade em criar a história que imagina. Portanto cabe o contador de histórias disponibilizarem um momento em que a criança faz comentários sobre as histórias, da sua importância e o que sente quando ouve e faz reconto

das histórias, o que desperta, o que sente. Percebe-se que o livro de imagens é excelente meio paro o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é: o mundo da linguagem une os dois mundos em que precisa aprender a viver.

O importante é que a criança observa as imagens e depois possam interpreta-lo de forma livre, tendo criatividade de criar suas próprias histórias baseado nas ilustrações. Cada olhar está carregado de significados, interpretações e emoções de acordo com experiência de vida de cada pessoa. Por isso é bom que desde pequenos os pais e professores tenha esse compromisso de incentivar na criança o momento de leitura.

Sabemos que quem lê para crianças está ajudando na sua formação despertando nela estimulo e gosto pela leitura e no futuro se tornando bons leitores.

Literatura é arte literatura é o prazer de ouvir história e divertir-se com ela é está descobrindo coisas novas através do encantamento.

Na hora de escolher os livros para as crianças é importante que o professor faça escolha de livros que encantam a criança, com imagem que chame atenção da criança. Assim a criança fica entusiasmada tendo vontade de manusear o livro e fazer o reconto das histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as histórias infantis trazem grandes benefícios na vida da criança, pois são instrumentos de grande valor para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da expressão oral e corporal, da socialização, da coordenação motora, da expressão artística. O professor que tem esse compromisso em planejar as atividades de histórias infantis está contribuindo para que a criança aprenda desde cedo uma relação de prazer com a leitura. É através da leitura que descobrimos palavras novas, comunicamos vivemos emoções, e pode assim entender melhor à vida.

Ao ouvir uma história a criança pode-se fazer refazer, produzir e estimular sua criatividade. A criança ao ouvir histórias ela vive toda emoção e por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário. Ao lê e ouvir histórias a criança vai despertando o gosto de ler.

A partir desse trabalho foi possível perceber a importância da literatura infantil dentro e fora do ambiente escolar. Por meio dos estudos realizados percebeu-se que, trabalhar com literatura infantil, é fundamental para enriquecer o conhecimento do aluno e do professor. Trata-se de uma das maneiras mais ricas para se desenvolver o intelectual, a linguagem oral, a escrita e o vocabulário das crianças.

As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação entre as figuras e o texto lido ou narrado o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais. Sabe-se que a leitura deve se transformar em atividades cotidianas escutar histórias desenvolve e estimula na criança naturalmente um interesse cada vez maior em aprender histórias diversificadas e reproduzi-las oralmente. O contador de histórias deve ser criativo ao usar seus recursos para a contação, deve variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada.

As histórias lidas ou contadas trás sempre uma fonte de encantamento, prazer e alegria. Por isso deve contar para as crianças histórias que deixam curiosos e entusiasmados sentindo vontade de ouvir novamente. A literatura infantil é um do meio mais importante para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade. É na infância que se desperta o gosto de lê, é importante que professores e pais ofereçam livros para as crianças, considerando que esse instrumento é de extrema importância para transformar o universo infantil no suporte para manifestar a imaginação e estimular a criatividade.

Ficam algumas recomendações aos professores quanto ao incentivo da história infantil no processo ensino-aprendizagem são que procurem buscar conhecimentos com relação à literatura infantil; leiam livros de vários autores e, se possível, realizem curso de contador de histórias. Buscando mais conhecimento sobre a literatura infantil os trabalhos tornam-se enriquecedor e despertará na criança o prazer de ler e o gosto de ouvir histórias.

Este trabalho alcançou os objetivos propostos e o seu problema foi respondido, conforme citado acima. Através da literatura pode estimular a imaginação da criança, por meio de jogos brincadeiras e histórias, causando recordações, imagens, significados, criatividade, experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o habito da leitura. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998. 3 vol- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

CADEMATORI, Ligia. Períodos literários. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Maria Betty Silva. Contar Histórias. Uma Arte Sem Idade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FARIA M.A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes: Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MIGUEZ, Fátima. Nas artimanhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000, p. 15).

MOBRICE, I. A. S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. Mobrice 1990 p.44

NASPOLINI, A. T. Didática de português: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

PAULINO, GRAÇA. O Jogo do Livro Infantil. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PRIETO, Heloísa. Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.

ROCHA, José Carlos. Políticas Editoriais e Hábitos de leitura. 2.ed São Paulo: Com Arte, 1987.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. 10. ed. São Paulo: Global,1998.



O PAPEL DO LÚDICO NO ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO

CRISTINA BEZERRA ALENCAR DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos - UNG (2017); Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário FAEP (2021), em Psicomotricidade pela Faculdade de Tecnologia Alpha Channel – FATAC (2021) e em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade do Estado de São Paulo – ESP (2022); Professora de Educação Básica pela Prefeitura Municipal de Guarulhos e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do lúdico no enfrentamento das dificuldades no processo de alfabetização, compreendendo-o como uma estratégia pedagógica capaz de potencializar a aprendizagem, favorecer o desenvolvimento cognitivo e promover a inclusão escolar. Parte-se do pressuposto de que o brincar, quando intencionalmente planejado, constitui-se como uma ferramenta didática que amplia as possibilidades de construção do conhecimento, especialmente no contexto das dificuldades de aprendizagem. Fundamentado em autores como Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Soares, o estudo discute como as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, da linguagem e das habilidades de leitura e escrita, além de favorecer aspectos emocionais e sociais que impactam diretamente o processo de alfabetização. A abordagem evidencia que o uso do lúdico, aliado a uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada, pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais significativo, colaborativo e acessível, contribuindo para a superação das dificuldades e para a construção de trajetórias escolares mais exitosas.

Palavras-chave: Lúdico; Alfabetização; Dificuldades de aprendizagem; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização configura-se como um dos processos estruturantes da educação básica, uma vez que viabiliza a inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita, ampliando suas possibilidades de participação ativa na vida escolar e social. Entretanto, esse percurso não se efetiva de maneira uniforme, sendo atravessado por múltiplos fatores de ordem cognitiva, linguística, emocional e sociocultural que podem desencadear dificuldades no processo de aprendizagem. Tais dificuldades, quando não compreendidas e adequadamente mediadas, tendem a impactar não apenas o desempenho acadêmico, mas também a construção da autoestima e da identidade do sujeito aprendente. Nesse cenário, torna-se imprescindível a reflexão sobre práticas pedagógicas que transcendam modelos tradicionais de ensino, promovendo abordagens mais sensíveis à diversidade dos modos de aprender.

Dentre as possibilidades metodológicas que se apresentam no campo educacional, o lúdico destaca-se como uma estratégia potente, capaz de ressignificar o processo de alfabetização ao torná-lo mais envolvente, significativo e acessível. O brincar, compreendido para além de sua dimensão recreativa, constitui-se como uma forma privilegiada de linguagem, por meio da qual a criança interpreta, representa e reorganiza a realidade. Nessa perspectiva, as atividades lúdicas favorecem a articulação entre pensamento, linguagem e ação, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a construção de aprendizagens mais consistentes.

Sob o aporte teórico da perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky (2007, p. 94) enfatiza que o aprendizado se constitui inicialmente no plano social, mediado pelas interações, para posteriormente ser internalizado pelo sujeito. Tal compreensão evidencia a centralidade das práticas interativas no processo educativo, especialmente na alfabetização, em que a mediação pedagógica assume papel decisivo. Nesse contexto, o lúdico possibilita a criação de ambientes de aprendizagem ricos em significados, nos quais a criança participa ativamente, experimenta, interage e constrói conhecimentos de forma colaborativa.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel do lúdico no enfrentamento das dificuldades na alfabetização, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças. Busca-se, ainda, refletir sobre as implicações dessa abordagem para a prática pedagógica, considerando a necessidade de construção de propostas educativas mais inclusivas, dialógicas e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

O LÚDICO COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DA APRENDIZAGEM

O lúdico ocupa posição estruturante no desenvolvimento infantil, configurando-se como uma das principais formas de interação da criança com o mundo físico

e social. Ao brincar, a criança não apenas reproduz a realidade, mas a ressignifica, reinterpretando experiências e elaborando conhecimentos a partir de sua própria vivência. Nessa perspectiva, o brincar assume um papel que ultrapassa o entretenimento, constituindo-se como uma atividade essencial para a construção do pensamento e para a organização das estruturas cognitivas.

De acordo com Jean Piaget (1975, p. 89), o jogo integra os processos de assimilação e acomodação, permitindo que a criança incorpore novas informações aos seus esquemas mentais e, simultaneamente, os reorganize diante de novas experiências. Tal dinâmica evidencia que o brincar está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento intelectual, funcionando como um meio privilegiado de aprendizagem. Assim, o jogo não apenas reflete o estágio de desenvolvimento da criança, mas também impulsiona avanços em sua capacidade de compreender e interagir com o mundo.

Sob a ótica histórico-cultural, Lev Vygotsky (2007, p. 122) enfatiza que o brincar possibilita a criação da zona de desenvolvimento proximal, espaço em que a criança realiza ações com o auxílio de pares mais experientes ou de adultos, alcançando níveis de desempenho superiores aos que atingiria de forma independente. Essa concepção atribui ao lúdico um papel mediador no processo de aprendizagem, sobretudo na alfabetização, em que a interação social e a mediação pedagógica são determinantes para a apropriação do sistema de escrita.

Nessa mesma direção, Tizuko Morchida Kishimoto (2011, p. 24) destaca que o jogo educativo promove a integração entre dimensões cognitivas, afetivas e sociais, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ao participar de atividades lúdicas, a criança desenvolve competências fundamentais, como atenção, memória, linguagem e raciocínio lógico, as quais se articulam diretamente com as habilidades necessárias à alfabetização. Dessa forma, o lúdico contribui para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Outro elemento relevante refere-se à dimensão motivacional do processo de aprendizagem. O uso do lúdico no ambiente escolar potencializa o interesse e o engajamento dos estudantes, tornando o ato de aprender mais prazeroso e significativo. Conforme aponta Celso Antunes (2003, p. 37), o jogo estimula a curiosidade, a participação ativa e o envolvimento dos alunos, fatores que favorecem a construção do conhecimento de maneira mais efetiva. Nesse sentido, o lúdico atua como um catalisador do processo educativo, aproximando o aluno dos conteúdos escolares.

No contexto das dificuldades de aprendizagem, o lúdico adquire ainda maior relevância, pois possibilita a flexibilização das práticas pedagógicas e a adaptação às necessidades específicas dos alunos. Ao incorporar jogos e brincadeiras ao processo de ensino, o professor amplia suas estratégias metodológicas, criando oportunidades diversificadas de aprendizagem e promovendo maior inclusão. Essa abordagem contribui para reduzir barreiras no processo de alfabetização,

favorecendo a participação ativa de todos os estudantes.

Dessa maneira, o lúdico consolida-se como um elemento essencial no desenvolvimento infantil e na aprendizagem, constituindo-se como um recurso pedagógico indispensável para a construção de práticas educativas mais equitativas, significativas e alinhadas às necessidades dos sujeitos em processo de alfabetização.

DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

As dificuldades na alfabetização apresentam-se de forma multifacetada, envolvendo aspectos que vão desde as dimensões cognitivas e linguísticas até fatores emocionais, sociais e pedagógicos. Esse caráter complexo evidencia que o processo de aprender a ler e escrever não se restringe à decodificação de símbolos, mas envolve a compreensão dos usos e funções sociais da linguagem escrita. Nesse sentido, compreender tais dificuldades requer uma análise ampliada, que considere a diversidade de fatores que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com Magda Soares (2016, p. 45), a alfabetização deve ser entendida em articulação com o letramento, ou seja, como um processo que integra o domínio do sistema de escrita à capacidade de utilizá-lo em práticas sociais significativas. Essa perspectiva amplia a compreensão das dificuldades na alfabetização, indicando que elas podem decorrer tanto de fragilidades na aprendizagem do código quanto da ausência de experiências significativas com a leitura e a escrita.

Entre os principais entraves observados, destacam-se as dificuldades relacionadas à consciência fonológica, habilidade essencial para a compreensão da relação entre sons e letras. Conforme apontam Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla (2000, p. 112), déficits nessa habilidade podem comprometer significativamente o processo de aquisição da leitura, dificultando a identificação e a manipulação dos sons da fala. Tal condição exige intervenções pedagógicas específicas, capazes de desenvolver essas competências de forma sistemática e contextualizada.

Para além dos aspectos cognitivos, é imprescindível considerar a influência dos fatores emocionais no processo de alfabetização. Crianças que enfrentam repetidas situações de fracasso escolar tendem a desenvolver sentimento de insegurança, ansiedade e desmotivação, os quais podem intensificar as dificuldades já existentes. Segundo Maria Lúcia Lemme Weiss (2012, p. 63), a dimensão emocional está profundamente relacionada ao processo de aprender, sendo necessário que o ambiente escolar favoreça experiências positivas e acolhedoras.

Outro desafio significativo refere-se às práticas pedagógicas pouco diversificadas, que desconsideram as diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Metodologias centradas na repetição mecânica e na homogeneização do ensino tendem a excluir aqueles que não se adaptam a esse modelo, ampliando as

desigualdades no processo educativo. Nesse contexto, a ausência de estratégias diferenciadas pode contribuir para o agravamento das dificuldades na alfabetização.

Diante desse cenário, torna-se fundamental a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos sujeitos e promovam a inclusão. O lúdico emerge como uma estratégia capaz de responder a essas demandas, ao possibilitar a criação de situações de aprendizagem mais dinâmicas, significativas e acessíveis. Ao integrar o brincar ao processo de alfabetização, o professor amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, contribuindo para a superação das dificuldades e para a construção de trajetórias escolares mais positivas.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

A incorporação do lúdico como estratégia pedagógica na alfabetização possibilita a construção de práticas educativas mais dinâmicas, significativas e alinhadas às necessidades dos alunos em processo de aprendizagem. Ao integrar jogos, brincadeiras e atividades interativas ao cotidiano escolar, o ensino deixa de se restringir à transmissão mecânica de conteúdos, passando a valorizar a participação ativa do estudante na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o lúdico atua como um mediador entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, favorecendo a internalização de conceitos de forma contextualizada e funcional.

De acordo com Tizuko Morchida Kishimoto (2011, p. 39), os jogos educativos constituem-se como instrumentos didáticos que promovem a aprendizagem ativa, na medida em que estimulam a curiosidade, a experimentação e a resolução de problemas. Ao envolver-se em atividades lúdicas, a criança não apenas executa tarefas, mas compreende seus significados, estabelecendo relações entre diferentes saberes. Esse movimento contribui para a construção de conhecimentos mais sólidos e duradouros, especialmente no contexto da alfabetização.

No que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica, o lúdico apresenta-se como uma estratégia particularmente eficaz. Atividades como jogos de rimas, aliterações, segmentação silábica e manipulação de fonemas possibilitam que a criança compreenda a estrutura sonora da língua de maneira intuitiva e significativa. Conforme destacam Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla (2000, p. 118), tais práticas favorecem o desenvolvimento de habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo tanto para a prevenção quanto para a superação de dificuldades nesse processo.

Além disso, o lúdico desempenha papel relevante no desenvolvimento da linguagem oral, considerada base para a alfabetização. Brincadeiras que envolvem narrativas, dramatizações, jogos simbólicos e interações verbais ampliam o repertório linguístico das crianças, favorecendo a organização do pensamento e a expressão de ideias. Nessa direção, Lev Vygotsky (2007, p. 135) destaca que a

linguagem se constitui como instrumento fundamental de mediação do pensamento, sendo desenvolvida nas interações sociais. Assim, o ambiente lúdico favorece a emergência de práticas discursivas que contribuem diretamente para o processo de alfabetização.

> Considerando-se que o lúdico tem uma grande importância no processo de ensino aprendizagem, visto que a educação lúdica ajuda e influência no desenvolvimento integral do aluno. Quando as dificuldades das crianças forem sendo diagnosticadas e trabalhadas de forma adequada envolvendo o lúdico pode-se dizer que aí sim, essas dificuldades serão sanadas e o processo ensino aprendizagem acontecerá com sucesso na educação (BATISTA, 2017, p. 10).

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Ao participar de atividades lúdicas, a criança assume um papel ativo em seu processo de aprendizagem, tomando decisões, elaborando estratégias e resolvendo problemas. Essa participação ativa contribui para o fortalecimento da autoconfiança e para o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas, fundamentais para a construção do conhecimento. Dessa forma, o lúdico favorece a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e autônomos.

Ademais, o uso do lúdico contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, no qual as diferenças são respeitadas e valorizadas. Ao promover a interação entre os alunos, as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, empatia e respeito mútuo. Esse contexto relacional positivo é essencial para a aprendizagem, especialmente para aqueles alunos que apresentam dificuldades, pois cria condições favoráveis para sua participação e engajamento.

Dessa maneira, o lúdico consolida-se como uma estratégia pedagógica potente no processo de alfabetização, não apenas por favorecer a aprendizagem dos conteúdos, mas também por contribuir para a formação integral do sujeito. Sua utilização, quando planejada de forma intencional e articulada aos objetivos pedagógicos, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo práticas educativas mais inclusivas e significativas.

ASPECTOS EMOCIONAIS E SOCIAIS DO LÚDICO NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES

Os aspectos emocionais e sociais exercem influência significativa no processo de aprendizagem, especialmente no contexto da alfabetização, em que a criança se depara com desafios que exigem não apenas habilidades cognitivas, mas também segurança emocional e disposição para aprender. Crianças que enfrentam

dificuldades nesse processo frequentemente vivenciam sentimento de frustração, insegurança e desmotivação, os quais podem comprometer seu desempenho escolar e sua relação com o conhecimento. Nesse cenário, torna-se fundamental a construção de práticas pedagógicas que considerem a dimensão afetiva como parte integrante do processo educativo.

O lúdico, nesse contexto, apresenta-se como um importante recurso para a promoção do equilíbrio emocional, na medida em que cria um ambiente de aprendizagem mais leve, acolhedor e motivador. Segundo Maria Lúcia Lemme Weiss (2012, p. 78), o brincar possibilita à criança expressar emoções, elaborar conflitos internos e ressignificar experiências vividas, contribuindo para o desenvolvimento emocional. Ao participar de atividades lúdicas, o erro deixa de ser percebido como fracasso e passa a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, favorecendo uma postura mais confiante diante dos desafios.

Além disso, o lúdico favorece a construção de vínculos sociais, aspecto essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. As interações estabelecidas durante as brincadeiras possibilitam a troca de experiências, a cooperação e o compartilhamento de saberes, criando um ambiente propício para a construção coletiva do conhecimento. Conforme aponta Lev Vygotsky (2007, p. 94), a aprendizagem ocorre nas relações sociais, sendo mediada pela linguagem e pela cultura, o que reforça a importância das práticas interativas no contexto educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fortalecimento da autoestima dos alunos. Ao vivenciarem experiências de sucesso em atividades lúdicas, as crianças passam a reconhecer suas capacidades e a desenvolver uma imagem mais positiva de si mesmas. Esse fortalecimento da autoconfiança contribui diretamente para a superação das dificuldades na alfabetização, uma vez que o aluno se sente mais encorajado a enfrentar novos desafios e a persistir diante das dificuldades.

Ademais, o lúdico contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo, no qual todos os alunos têm a oportunidade de participar e aprender. Ao considerar as diferentes formas de expressão e aprendizagem, as atividades lúdicas possibilitam a valorização das singularidades, promovendo maior equidade no processo educativo. Esse ambiente favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação de sujeitos mais sensíveis, colaborativos e respeitosos.

Dessa forma, o lúdico revela-se como um elemento fundamental na articulação entre os aspectos emocionais e sociais da aprendizagem, atuando como um suporte essencial para a superação das dificuldades na alfabetização. Ao integrar o brincar às práticas pedagógicas, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem, promovendo um processo educativo mais humano, significativo e comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

O professor assume uma função central na efetivação do lúdico como estratégia pedagógica no processo de alfabetização, uma vez que sua atuação vai além da simples inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar. Trata-se de uma ação intencional, fundamentada teoricamente e orientada por objetivos pedagógicos claros, que visa promover aprendizagens significativas e atender às necessidades específicas dos alunos. Nesse sentido, o lúdico não pode ser compreendido como um recurso acessório, mas como parte integrante de uma prática docente reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral do estudante.

De acordo com Tizuko Morchida Kishimoto (2011, p. 52), cabe ao professor assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, organizando, orientando e problematizando as atividades lúdicas de modo a favorecer a construção do conhecimento. Essa mediação implica não apenas acompanhar a realização das atividades, mas também promover intervenções que estimulem o pensamento, a reflexão e a ampliação das possibilidades de aprendizagem. Assim, o professor atua como elo entre o brincar e o aprender, atribuindo sentido pedagógico às experiências vivenciadas pelos alunos.

Além disso, torna-se imprescindível que o professor conheça profundamente as características, necessidades e dificuldades de seus alunos, a fim de selecionar e adaptar estratégias que atendam à diversidade presente na sala de aula. A observação sistemática e a avaliação contínua configuram-se como instrumentos fundamentais nesse processo, permitindo ao docente identificar avanços, dificuldades e potencialidades, bem como reorganizar sua prática pedagógica de forma mais eficaz. Essa postura investigativa contribui para a construção de intervenções mais precisas e significativas.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre o lúdico e os objetivos pedagógicos. As atividades propostas devem estar alinhadas ao currículo e às habilidades a serem desenvolvidas, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. O planejamento pedagógico, nesse contexto, assume papel estratégico, pois garante que o uso do lúdico não se configure como uma prática desvinculada das finalidades educativas, mas como uma metodologia integrada e intencional, capaz de potencializar a aprendizagem.

Ademais, o professor desempenha papel fundamental na construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual os alunos se sintam seguros para participar, experimentar e expressar suas ideias. O lúdico contribui significativamente para a constituição desse ambiente, ao promover situações de interação, cooperação e respeito mútuo. Ao valorizar as experiências dos alunos e incentivar sua participação ativa, o professor favorece o engajamento e a construção de vínculos positivos com o processo de aprendizagem.

Por fim, destaca-se que a atuação docente, quando orientada por uma perspectiva lúdica e inclusiva, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a superação das dificuldades na alfabetização. O professor, nesse contexto, não apenas ensina conteúdos, mas cria condições para que todos os alunos possam aprender de forma significativa, respeitando seus ritmos e potencialidades. Assim, sua mediação revela-se determinante para o sucesso das práticas lúdicas, consolidando-se como elemento essencial na construção de uma educação mais equitativa e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que o lúdico se configura como uma estratégia pedagógica potente no enfrentamento das dificuldades na alfabetização, ao possibilitar a construção de práticas educativas mais significativas, inclusivas e alinhadas às necessidades dos alunos. Ao integrar o brincar ao processo de ensino e aprendizagem, amplia-se a compreensão de que aprender não se restringe à assimilação de conteúdos, mas envolve experiências, interações e construções subjetivas que dão sentido ao conhecimento.

Evidencia-se que o lúdico contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento de habilidades essenciais à alfabetização, como a consciência fonológica, a linguagem oral, o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, favorece o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais motivador e participativo. Essa dimensão motivacional revela-se particularmente relevante para aqueles que apresentam dificuldades, pois cria condições mais favoráveis para sua permanência e progressão no processo educativo.

Outro aspecto de destaque refere-se à contribuição do lúdico para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Ao promover experiências positivas de aprendizagem, fortalece-se a autoestima, a autoconfiança e o sentimento de pertencimento, fatores que impactam diretamente o desempenho escolar. As interações estabelecidas no contexto das atividades lúdicas também favorecem a construção de relações mais colaborativas e respeitosas, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis e conscientes de seu papel no coletivo.

Dessa forma, conclui-se que a incorporação do lúdico nas práticas pedagógicas não apenas favorece a superação das dificuldades na alfabetização, mas também contribui para a construção de uma educação mais equitativa, significativa e humanizada. Torna-se, portanto, fundamental que os professores assumam uma postura reflexiva e intencional em relação ao uso do lúdico, reconhecendo-o como um elemento constitutivo do processo educativo e como um caminho possível para garantir o direito de aprendizagem de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 2003.
BATISTA, Flóida Moura Rocha Carlesso. A contribuição do lúdico nos processos de ensino e aprendizagem. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia – RECIT, Medianeira, v. 8 n.17, p. 1-13, 2017. Disponível em: < https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/download/e-4791/pdf> Acesso em: 16 mar. 2026.
CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica. 14. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.



REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL | V.1 | N.51 | OUTUBRO 2026

REGISTRO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

DEUZENI XAVIER DE MEDEIROS

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Uniitalo (2009); Professora de Educação Infantil e Fundamental I - na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O registro pedagógico constitui um recurso importante para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Quando realizado de maneira contínua e intencional, permite ao professor observar avanços, identificar dificuldades, compreender as formas de participação dos estudantes e rever as estratégias de ensino. Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição dos registros pedagógicos para a avaliação da aprendizagem nessas duas etapas da Educação Básica. A pesquisa será desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, com consulta a estudos sobre avaliação educacional e aos documentos oficiais que orientam o trabalho docente. A discussão considera registros de observação, anotações cotidianas, produções das crianças, portfólios e relatórios descritivos como instrumentos que podem auxiliar na compreensão dos percursos individuais e coletivos de aprendizagem. Também aborda os desafios enfrentados pelos professores para organizar essas informações e utilizá-las no planejamento pedagógico, evitando que o registro se limite ao cumprimento de exigências administrativas. A análise destaca a importância de relacionar as evidências observadas às intervenções realizadas em sala de aula, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e as particularidades de cada etapa escolar. Conclui-se que o registro pedagógico, quando articulado a uma avaliação contínua e reflexiva, contribui para decisões docentes mais fundamentadas e para a construção de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento de todas as crianças.

Palavras-chave: WINTRODUÇÃO

O registro pedagógico faz parte do cotidiano docente e contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem das crianças. Por meio de observações, anotações, fotografias, produções e relatos das experiências vivenciadas em sala de aula, o professor reúne informações que ajudam a conhecer os interesses, as descobertas e as dificuldades dos estudantes. Esses registros permitem acompanhar situações que nem sempre são percebidas em atividades pontuais, oferecendo elementos para compreender como cada criança participa das propostas e constrói seus conhecimentos.

Na Educação Infantil, o acompanhamento da aprendizagem está relacionado às experiências, às interações e às brincadeiras que integram a rotina das crianças. Os registros auxiliam o professor a perceber mudanças nas formas de expressão, na autonomia, na convivência e na exploração do ambiente. Nessa etapa, a avaliação não deve ter como finalidade classificar ou selecionar as crianças, mas acompanhar seu desenvolvimento e orientar a organização de novas experiências educativas. A observação cuidadosa e a documentação do cotidiano permitem reconhecer as particularidades de cada percurso e avaliar se as propostas oferecidas estão contribuindo para a participação e o desenvolvimento infantil.

No Ensino Fundamental I, os registros pedagógicos também assumem importância para acompanhar a apropriação da leitura, da escrita, dos conhecimentos matemáticos e dos demais conteúdos curriculares. As atividades realizadas, as respostas apresentadas pelos estudantes, as estratégias utilizadas para resolver problemas e as dificuldades identificadas fornecem informações relevantes para o planejamento das aulas. A avaliação, nesse contexto, ganha sentido quando o professor utiliza os resultados observados para rever suas intervenções, propor novas situações de aprendizagem e oferecer apoio aos estudantes que necessitam de acompanhamento mais próximo.

Apesar de sua importância, a elaboração e a utilização dos registros pedagógicos apresentam desafios para os professores. A rotina escolar, a diversidade de necessidades das turmas e as demandas administrativas podem dificultar a realização de observações sistemáticas e a análise cuidadosa das informações coletadas. Outro problema ocorre quando os registros se restringem ao preenchimento de fichas ou à descrição de atividades, sem estabelecer relações com os avanços das crianças e com as decisões pedagógicas. Também é necessário considerar que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I possuem características próprias, o que exige instrumentos e formas de acompanhamento adequados a cada etapa, sem perder de vista a continuidade dos processos educativos.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como os registros pedagógicos podem contribuir para uma avaliação mais coerente com as necessidades de aprendizagem das crianças. A discussão é relevante para a prática docente porque permite refletir sobre o uso das informações produzidas

no cotidiano escolar, tanto para reconhecer os avanços alcançados quanto para identificar aspectos que precisam ser trabalhados. Além disso, o estudo pode colaborar para o entendimento da avaliação como parte do planejamento e da ação pedagógica, em vez de tratá-la apenas como uma etapa destinada à atribuição de resultados. Refletir sobre essa relação também favorece a valorização do trabalho docente e a construção de práticas que respeitem os diferentes ritmos e modos de aprender.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições do registro pedagógico para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, por meio de uma revisão bibliográfica e documental. Como objetivos específicos, busca-se compreender a função dos registros no acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças; identificar instrumentos utilizados pelos professores para documentar os percursos de aprendizagem; discutir a relação entre os registros, o planejamento e as intervenções pedagógicas; e examinar os desafios que envolvem a utilização dessas informações na avaliação cotidiana. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa será fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à avaliação educacional, à documentação pedagógica e às orientações curriculares para as duas etapas da Educação Básica.

REGISTRO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O registro pedagógico constitui uma prática relevante para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois reúne informações sobre suas experiências, descobertas, dificuldades e formas de participação nas atividades escolares. Mais do que descrever acontecimentos da rotina, registrar significa selecionar aspectos importantes do cotidiano e refletir sobre o que eles revelam a respeito das aprendizagens.

Essa prática oferece ao professor elementos para avaliar o trabalho realizado e identificar possibilidades de intervenção, aproximando a avaliação das experiências efetivamente vivenciadas pelos estudantes.

Na Educação Infantil, a observação e o registro assumem características próprias, considerando que as crianças expressam seus conhecimentos por meio das brincadeiras, dos movimentos, das interações, dos desenhos e de diferentes formas de comunicação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a avaliação nessa etapa ocorra mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem finalidade de promoção (Brasil, 1996). Essa orientação reforça a necessidade de observar os percursos infantis com atenção, reconhecendo as conquistas individuais

e coletivas sem reduzir o desenvolvimento a classificações ou comparações entre crianças.

A Base Nacional Comum Curricular também destaca a importância de acompanhar as trajetórias das crianças por meio da observação sistemática e de diferentes registros, como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos (Brasil, 2018).

Esses materiais permitem reunir evidências produzidas em diferentes momentos, favorecendo a compreensão das mudanças ocorridas ao longo do período observado. O documento também relaciona o acompanhamento das aprendizagens à reflexão sobre as práticas pedagógicas, indicando que as informações coletadas precisam contribuir para o aperfeiçoamento das propostas educativas.

A documentação pedagógica amplia essa compreensão porque articula a produção de registros à interpretação das experiências vividas pelas crianças. Pandini-Simiano e Lisboa (2022) discutem a documentação pedagógica como um percurso que favorece a sensibilidade docente, a produção de sentidos e a reflexão sobre as relações construídas na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, fotografias, falas, desenhos e observações não são utilizados apenas para comprovar que determinada atividade ocorreu. Quando selecionados e analisados com intencionalidade, esses materiais ajudam o professor a compreender como as crianças participam das propostas e atribuem significado ao que vivenciam.

Entre os instrumentos utilizados no acompanhamento pedagógico, os relatórios descritivos merecem atenção por permitirem organizar informações sobre os percursos de aprendizagem. Lanes e Timm (2025), ao discutirem os relatórios descritivos na Educação Infantil, abordam sua relação com a sistematização dos registros e com a valorização da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

A elaboração desses documentos exige cuidado com a linguagem e com as informações apresentadas, evitando descrições genéricas que poderiam ser aplicadas indistintamente a qualquer criança. Um relatório consistente deve evidenciar situações observadas, avanços identificados e aspectos que ainda demandam acompanhamento.

Os portfólios também podem contribuir para a avaliação quando reúnem produções realizadas em diferentes momentos, permitindo observar transformações nas formas de pensar, criar e resolver situações. Schneider (2024), em estudo bibliográfico sobre a documentação pedagógica e a avaliação na Educação Infantil, identifica diferentes instrumentos utilizados pelos professores, incluindo portfólios, fichas de acompanhamento e registros que procuram apresentar o processo educativo de maneira mais abrangente.

A contribuição desses materiais depende, entretanto, dos critérios utilizados para selecioná-los e interpretá-los. A simples reunião de atividades não garante uma avaliação consistente se não houver reflexão sobre o percurso representado por

essas produções.

No Ensino Fundamental I, o registro pedagógico pode apoiar o acompanhamento das aprendizagens relacionadas à alfabetização, à leitura, à escrita, ao raciocínio matemático e aos demais conhecimentos curriculares. Linhares, França e Costa (2020), ao investigarem os registros de avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental, discutem concepções e práticas docentes relacionadas aos instrumentos avaliativos e à elaboração dos registros.

Esse debate permite considerar que as informações sobre o desempenho dos estudantes precisam ultrapassar a atribuição de notas ou a indicação de respostas corretas e incorretas. Anotações sobre estratégias de resolução, hipóteses de escrita, participação nas atividades e dificuldades recorrentes ajudam a identificar o que precisa ser retomado no planejamento.

A utilização dos registros também envolve a reflexão sobre a própria atuação docente. Silva e Dantas (2025) discutem a avaliação e a documentação pedagógica na Educação Infantil, destacando a observação e o registro como recursos para acompanhar as aprendizagens e analisar as práticas educativas.

Essa relação é importante porque as dificuldades apresentadas pelas crianças não devem ser examinadas isoladamente, sem considerar as condições em que as atividades foram propostas e as intervenções realizadas. Ao revisar suas anotações, o professor pode identificar se as orientações foram compreendidas, se os recursos utilizados favoreceram a participação e quais alternativas podem ser experimentadas para ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Ao analisar as contribuições desses estudos, observa-se que Pandini-Simiano e Lisboa (2022) atribuem importância à dimensão interpretativa e relacional da documentação pedagógica, ao passo que Schneider (2024) examina diferentes instrumentos utilizados para registrar e avaliar os percursos infantis.

Embora os enfoques sejam distintos, ambos permitem compreender que o valor do registro não está restrito ao material produzido, mas envolve a maneira como o professor o utiliza para conhecer as crianças. Dessa comparação, depreende-se que a documentação pedagógica precisa combinar evidências concretas com reflexão sobre as experiências, evitando tanto a acumulação de materiais sem análise quanto a elaboração de descrições que não expressem o percurso observado.

A comparação entre Lanes e Timm (2025) e Linhares, França e Costa (2020) também permite reconhecer aproximações e diferenças entre as discussões sobre avaliação nas duas etapas escolares. Os primeiros abordam os relatórios descritivos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Infantil, enquanto os segundos investigam os registros avaliativos no Ensino Fundamental.

Consideradas essas abordagens, percebe-se que os instrumentos podem variar conforme os objetivos e as características de cada etapa, mas permanecem relevantes a clareza das informações e a relação entre avaliação e planejamento.

Cabe ao professor adequar a forma de registrar às aprendizagens que pretende acompanhar, sem transformar o documento em uma descrição padronizada.

Na análise das contribuições de Silva e Dantas (2025) e da BNCC (Brasil, 2018), destaca-se a importância de relacionar o acompanhamento das crianças à revisão das práticas pedagógicas. Enquanto o documento normativo estabelece orientações para observar e registrar as trajetórias de aprendizagem, o estudo das autoras contribui para a discussão sobre a documentação e a reflexão docente.

Essa aproximação permite compreender que o registro não encerra o processo avaliativo: ele oferece informações que precisam ser interpretadas e consideradas nas decisões posteriores. O professor pode, por exemplo, reorganizar grupos, modificar uma proposta, retomar determinado conteúdo ou oferecer outros recursos quando as evidências indicarem a necessidade de novas intervenções.

Ao comparar os estudos sobre documentação pedagógica com as orientações da LDB (Brasil, 1996), verifica-se que o acompanhamento da aprendizagem precisa respeitar as finalidades próprias da Educação Infantil. A legislação estabelece que a avaliação não deve servir à promoção, enquanto Pandini-Simiano e Lisboa (2022) contribuem para uma compreensão da documentação vinculada à interpretação das experiências e das relações construídas pelas crianças.

A articulação dessas perspectivas permite defender registros que valorizem as conquistas e os processos individuais, sem estabelecer classificações precipitadas. No Ensino Fundamental I, embora a organização da avaliação apresente outras exigências, o acompanhamento contínuo também pode contribuir para identificar necessidades e orientar intervenções pedagógicas mais adequadas.

Diante dessas contribuições, compreende-se que o registro pedagógico assume maior relevância quando integra um processo contínuo de observação, análise e planejamento. A comparação entre os documentos oficiais e os estudos examinados evidencia que nenhum instrumento, utilizado isoladamente, consegue representar toda a complexidade da aprendizagem infantil.

Relatórios, portfólios, fotografias, produções escolares e anotações cotidianas precisam ser interpretados de acordo com o contexto em que foram produzidos e com os objetivos de aprendizagem envolvidos. Desse modo, cabe ao professor selecionar informações significativas, reconhecer avanços, identificar dificuldades e planejar novas intervenções, considerando as particularidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E TOMADA DE DECISÕES DOCENTES: POSSIBILIDADES PARA O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem ganha significado quando as informações obtidas pelo professor são utilizadas para compreender o que as crianças já aprenderam e

quais conhecimentos ainda precisam ser desenvolvidos. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, esse acompanhamento exige atenção às diferentes formas de participação, às respostas apresentadas nas atividades e às estratégias utilizadas para resolver situações propostas.

Os registros pedagógicos contribuem para esse processo porque permitem reunir informações de diferentes momentos, evitando que a avaliação seja baseada apenas em resultados pontuais. Seu uso está relacionado à capacidade docente de interpretar as evidências e transformá-las em decisões que favoreçam a continuidade das aprendizagens.

A avaliação formativa pressupõe acompanhamento durante o processo educativo, com a identificação de necessidades e a reorganização das estratégias de ensino. Hoffmann (2014), ao discutir a avaliação mediadora, defende uma prática avaliativa comprometida com a compreensão das aprendizagens e com a criação de novas oportunidades para os estudantes. Essa perspectiva permite questionar procedimentos que se limitam à atribuição de notas ou à classificação do desempenho.

No cotidiano escolar, a avaliação pode contribuir para reconhecer as dificuldades sem transformá-las em características permanentes da criança, oferecendo ao professor informações para planejar intervenções coerentes com as necessidades identificadas.

A escolha dos instrumentos de avaliação também interfere na qualidade das informações produzidas. Setlik e Mira (2025) investigam o uso da observação e dos registros docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e identificam desafios relacionados à elaboração e à utilização desses instrumentos nas condições concretas do trabalho escolar.

A pesquisa evidencia a importância da observação para o acompanhamento das aprendizagens, mas também aponta dificuldades na diferenciação entre os instrumentos empregados para coletar informações e aqueles utilizados para registrar os resultados. Essa distinção é relevante porque observar uma atividade, interpretar o desempenho de um estudante e documentar as conclusões são ações relacionadas, mas não equivalentes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação precisa considerar as diferentes maneiras pelas quais os estudantes demonstram o que aprenderam. Santos e Almeida (2023) analisam instrumentos recorrentes nessa etapa e discutem seus usos nas práticas avaliativas. A diversidade de instrumentos pode ampliar a compreensão das aprendizagens, desde que sua escolha esteja relacionada aos objetivos de ensino.

Uma produção escrita, uma explicação oral, a resolução de um problema matemático e a participação em uma atividade coletiva oferecem informações distintas sobre os conhecimentos dos estudantes. Cabe ao professor considerar essas evidências em conjunto, evitando conclusões fundamentadas em uma única

atividade ou em um resultado isolado.

Na Educação Infantil, a avaliação apresenta particularidades que precisam ser respeitadas na organização dos registros. Neves e Fagundes (2025), ao examinarem as perspectivas de avaliação após a implementação da Base Nacional Comum Curricular, discutem concepções, orientações curriculares e desafios presentes na produção acadêmica sobre o tema.

A avaliação nessa etapa requer observação das brincadeiras, das interações, das experiências e das formas de expressão das crianças, sem recorrer a procedimentos classificatórios incompatíveis com suas finalidades. Os registros devem contribuir para compreender os percursos de desenvolvimento e avaliar as condições oferecidas pelo ambiente educativo, considerando as experiências vividas e as oportunidades de participação.

A organização dos registros exige, ainda, critérios que favoreçam sua utilização no planejamento. Anotações muito genéricas, elaboradas sem referência a situações concretas, oferecem poucas informações para compreender as necessidades de cada criança.

Em contrapartida, registros que descrevem uma situação observada, a resposta apresentada e as intervenções realizadas permitem acompanhar mudanças ao longo do tempo. Ferri e Adriano (2021), ao estudarem o contexto de produção dos registros avaliativos na Educação Infantil, discutem as condições envolvidas na elaboração das avaliações descritivas e o entendimento docente sobre diferentes formas de registro.

Essa discussão reforça a importância de considerar não apenas o documento final, mas também as condições de trabalho e os procedimentos utilizados para produzi-lo.

Ao comparar as contribuições de Hoffmann (2014) com as análises de Setlik e Mira (2025), percebe-se uma aproximação entre a avaliação voltada à compreensão das aprendizagens e a necessidade de registrar informações que orientem a ação docente. Hoffmann enfatiza a dimensão mediadora da avaliação, enquanto Setlik e Mira examinam o uso concreto da observação e dos registros nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A articulação dessas perspectivas permite compreender que a avaliação não se completa com a identificação de um resultado. É necessário interpretar o que foi observado e decidir quais intervenções podem favorecer a aprendizagem, considerando tanto as respostas dos estudantes quanto as oportunidades de ensino oferecidas.

A análise conjunta dos estudos de Santos e Almeida (2023) e de Neves e Fagundes (2025) permite reconhecer que os instrumentos avaliativos precisam ser compreendidos em relação às finalidades de cada etapa escolar. Santos e Almeida discutem os instrumentos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao

passo que Neves e Fagundes abordam concepções e orientações relativas à avaliação na Educação Infantil.

Embora existam diferenças entre as duas etapas, ambas exigem acompanhamento atento e interpretação das informações produzidas no cotidiano. Na Educação Infantil, a observação das experiências e interações ocupa lugar central; no Ensino Fundamental I, também é necessário examinar os conhecimentos curriculares desenvolvidos. Em ambos os casos, a seleção dos instrumentos deve respeitar os objetivos educativos e as características das crianças.

Na comparação entre Ferri e Adriano (2021) e Setlik e Mira (2025), destaca-se que a produção dos registros está vinculada às condições concretas do trabalho docente. As primeiras autoras investigam o contexto em que são elaborados os registros avaliativos na Educação Infantil, enquanto Setlik e Mira analisam a observação e a documentação das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos permitem refletir sobre a distância que pode existir entre reconhecer a importância do registro e conseguir utilizá-lo de maneira sistemática na rotina escolar. A análise dessas contribuições indica que a qualificação da avaliação não depende apenas da escolha de instrumentos, mas também da disponibilidade de tempo para observar, organizar informações, discutir situações e planejar intervenções.

Considerando as perspectivas examinadas, compreende-se que a avaliação formativa e o registro pedagógico precisam permanecer articulados ao longo do trabalho educativo.

A comparação entre Hoffmann (2014), Santos e Almeida (2023), Setlik e Mira (2025) e Neves e Fagundes (2025) permite sustentar que acompanhar a aprendizagem envolve observar, documentar, interpretar e agir, respeitando as particularidades de cada etapa escolar. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, os registros adquirem valor quando ajudam o professor a reconhecer avanços, compreender dificuldades e rever suas propostas.

Desse modo, a avaliação deixa de representar apenas um resultado ao final de determinado período e passa a integrar as decisões cotidianas que orientam o ensino e ampliam as oportunidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica permitiu compreender que o registro pedagógico contribui para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Quando realizado de forma sistemática, possibilita identificar avanços, reconhecer dificuldades e compreender as necessidades dos estudantes, oferecendo subsídios para a avaliação e o planejamento docente.

Verificou-se que relatórios descritivos, portfólios, observações e produções escolares podem auxiliar o professor na compreensão dos percursos de aprendizagem, desde que as informações registradas sejam analisadas e utilizadas na prática educativa. Entre os desafios identificados, destacam-se a organização dos registros na rotina escolar e a necessidade de evitar avaliações baseadas em descrições genéricas ou resultados isolados.

Conclui-se que o registro pedagógico assume maior relevância quando orienta decisões e intervenções que favorecem a aprendizagem. Sua utilização reflexiva contribui para uma avaliação contínua, atenta às particularidades das crianças e comprometida com o desenvolvimento de práticas educativas mais coerentes com as necessidades de cada etapa escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2026.

FERRI, Cassia; ADRIANO, Daniela Gonçalves. Registros avaliativos no cotidiano da educação infantil: estudos sobre o contexto de produção. Revista Cocar, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4173. Acesso em: 25 out. 2026.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LANES, Erone; TIMM, Jordana Wruck. Relatórios descritivos: da sistemática de registro à avaliação em valorização da aprendizagem e do desenvolvimento na educação infantil. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 38, n. 1, e25016, 2025. DOI: https://doi.org/10.21814/rpe.34390. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/34390. Acesso em: 25 out. 2026.

LINHARES, Francisco Reginaldo; FRANÇA, Letícia Bezerra; COSTA, Maria da Conceição. Análises dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1259–1273, 2020. DOI: https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31724. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31724. Acesso em: 25 out. 2026.

NEVES, Elísia Samaia Nunes Lima; FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. Perspectivas da avaliação na educação infantil: uma revisão pós-BNCC. Revista Educação em Páginas, [S. l.], v. 4, n. 04, e18480, 2025. DOI: https://doi.org/10.22481/redupa.v4i04.18480. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/18480. Acesso em: 25 out. 2026.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; LISBOA, Anna Carla Luz. Documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para o princípio estético. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e246869, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246869por. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/204605. Acesso em: 25 out. 2026.
SANTOS, Isabela Solovijovas; ALMEIDA, Luana Costa. Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: instrumentos recorrentes e seus usos. Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 12, n. 21, e84824, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/2318133884824. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/84824. Acesso em: 25 out. 2026.
SCHNEIDER, Daniele Dias. Documentação pedagógica e o processo de avaliação na educação infantil. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Farroupilha, Farroupilha, 2024. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1921. Acesso em: 25 out. 2026.
SETLIK, Michelly Greice; MIRA, Marilia Marques. Instrumentos de avaliação no Ensino Fundamental – anos iniciais: um estudo com foco na observação e nos registros docentes. Eccos – Revista Científica, São Paulo, n. 73, p. 1–21, e26749, abr./jun. 2025. DOI: https://doi.org/10.5585/2025.26749. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/26749. Acesso em: 25 out. 2026.
SILVA, Jucilene Monteiro da; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Avaliação e documentação pedagógica na educação infantil. Revista Eletrônica do Seminário de Iniciação Científica da UFERSA, Mossoró, v. 30, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufersa.edu.br/rsemic/article/view/13664. Acesso em: 25 out. 2026.



O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDINEIDE OLIVEIRA TORRES

Graduação em Pedagogia; Professora de Educação Infantil – na Prefeitura Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

O brincar ocupa um lugar importante na Educação Infantil, pois possibilita à criança explorar o ambiente, expressar sentimentos, construir relações e atribuir significados às experiências vivenciadas. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições das brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, considerando o papel do professor na organização das práticas pedagógicas. A discussão fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, com atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e à Base Nacional Comum Curricular. A análise busca compreender o brincar para além de uma atividade recreativa, reconhecendo-o como parte das experiências por meio das quais as crianças desenvolvem a linguagem, a imaginação, a autonomia e a convivência. Também se destaca a importância da intencionalidade docente na organização de espaços, tempos e materiais que favoreçam a participação infantil, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprender. As reflexões apontam que a valorização das brincadeiras no cotidiano escolar contribui para práticas educativas mais próximas das necessidades e das formas de expressão da infância. Conclui-se que garantir experiências lúdicas diversificadas significa reconhecer a criança como participante ativa de seu processo de aprendizagem e assegurar condições para seu desenvolvimento integral.

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

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa importante na formação da criança,

pois é nesse período que ela amplia suas experiências, estabelece vínculos sociais e desenvolve diferentes formas de compreender o mundo. As vivências proporcionadas no ambiente escolar contribuem para a construção da identidade, da autonomia e das relações com outras crianças e adultos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam considerar as particularidades da infância, reconhecendo que cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento e diferentes maneiras de explorar, aprender e se expressar.

Entre as experiências presentes no cotidiano infantil, o brincar ocupa um lugar significativo, uma vez que permite à criança experimentar situações, elaborar ideias, expressar sentimentos e interagir com o meio em que está inserida.

Na Educação Infantil, a valorização das brincadeiras está relacionada à compreensão da criança como sujeito ativo, capaz de produzir cultura, formular hipóteses e atribuir significados às próprias experiências. As situações lúdicas favorecem a linguagem, a imaginação, a criatividade e a convivência, além de possibilitarem o contato com diferentes formas de conhecimento. Cabe ao professor reconhecer essas potencialidades e organizar propostas que respeitem os interesses infantis, sem desconsiderar a intencionalidade pedagógica necessária ao trabalho educativo. Assim, o brincar passa a integrar o planejamento e as experiências cotidianas da instituição.

Apesar da importância atribuída às brincadeiras, sua presença nas práticas educativas ainda envolve desafios. Em determinadas situações, o brincar pode ser compreendido como uma atividade secundária ou utilizado apenas como intervalo entre propostas consideradas mais relevantes. A organização de rotinas rígidas, a limitação de espaços e materiais e a dificuldade de conciliar as brincadeiras espontâneas com os objetivos pedagógicos também podem restringir as experiências infantis. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre como as instituições de Educação Infantil compreendem o brincar e de que maneira os professores podem garantir oportunidades lúdicas significativas, sem transformar toda brincadeira em uma atividade excessivamente dirigida.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o papel do brincar na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. A reflexão sobre essa temática pode favorecer o trabalho dos professores, especialmente no planejamento de experiências que considerem as necessidades, os interesses e as formas de participação das crianças. Além disso, discutir a importância das brincadeiras permite problematizar concepções que ainda separam o cuidar, o educar e o brincar, contribuindo para uma compreensão mais ampla das experiências que constituem o cotidiano da Educação Infantil.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender

o brincar como parte das experiências de aprendizagem na infância; identificar suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da autonomia e das relações sociais; e refletir sobre o papel do professor na organização de práticas pedagógicas que valorizem as experiências lúdicas.

Para alcançar esses objetivos, o estudo será desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos educacionais relacionados à temática, buscando reunir diferentes contribuições teóricas que permitam compreender a relevância do brincar no contexto da Educação Infantil.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Educação Infantil constitui um espaço de convivência, descobertas e ampliação das experiências vividas pelas crianças. Nessa etapa, o trabalho pedagógico precisa considerar as diferentes formas pelas quais elas se relacionam com o mundo, expressam seus pensamentos e constroem conhecimentos. A criança não aprende apenas quando participa de atividades dirigidas, mas também quando explora objetos, observa situações, conversa com outras pessoas e participa de experiências que despertam sua curiosidade. Por essa razão, compreender o brincar como parte da educação exige reconhecer sua presença nas diferentes dimensões do cotidiano infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, reconhecendo a importância dessas experiências para o desenvolvimento das crianças (Brasil, 2009).

Essa orientação amplia a compreensão do trabalho educativo, pois não restringe a aprendizagem à realização de tarefas previamente determinadas pelo professor. As experiências infantis passam a ser consideradas parte essencial do planejamento, permitindo que as crianças participem de situações que envolvam a imaginação, a comunicação, a exploração e a convivência.

A Base Nacional Comum Curricular também reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Esses direitos indicam que as crianças precisam vivenciar situações que favoreçam sua participação ativa e o contato com diferentes possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o brincar não deve ser compreendido como uma atividade isolada ou destinada apenas aos momentos livres, mas como uma experiência que integra o cotidiano educativo e contribui para a formação integral.

Kishimoto (2017) contribui para essa discussão ao abordar as relações entre

jogo, brinquedo e educação, destacando a importância de compreender as particularidades das experiências lúdicas. O jogo, a brincadeira e o brinquedo possuem características próprias e assumem diferentes significados conforme as situações em que são vivenciados.

Na Educação Infantil, essa compreensão permite ao professor reconhecer que uma mesma proposta pode despertar interesses distintos entre as crianças. Assim, a organização das experiências lúdicas precisa considerar tanto as possibilidades educativas dos materiais quanto as formas pelas quais as crianças se apropriam deles.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) atribui importância à brincadeira no desenvolvimento infantil, especialmente por sua relação com a imaginação, a criação de situações imaginárias e a construção de significados. Ao brincar, a criança pode agir para além das situações imediatas, atribuindo novos sentidos aos objetos e às relações que estabelece.

Uma caixa pode se transformar em um veículo, enquanto uma situação cotidiana pode ser reconstruída por meio da representação de diferentes papéis. Essas experiências ampliam as possibilidades de ação e permitem que a criança explore situações que nem sempre fazem parte de sua vivência imediata.

A brincadeira também pode ser compreendida como uma experiência social, construída nas relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos. Corsaro (2011), ao discutir a sociologia da infância, destaca a participação das crianças na produção e reprodução interpretativa da cultura.

Essa compreensão permite observar que, durante as brincadeiras, elas não apenas reproduzem comportamentos adultos, mas também os reinterpretam, criam combinações e compartilham significados. Desse modo, as experiências lúdicas constituem oportunidades para que as crianças participem da vida coletiva e construam formas próprias de interação.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre o brincar e a linguagem. Nas situações lúdicas, as crianças conversam, negociam regras, expressam desejos e elaboram explicações para suas ações. Ao organizar uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, podem combinar papéis, estabelecer acordos e modificar o enredo conforme as contribuições dos participantes.

Essas situações favorecem o uso da linguagem em contextos significativos, nos quais a comunicação surge de necessidades reais de interação. O brincar, portanto, cria oportunidades para ampliar o repertório expressivo e fortalecer as relações entre pensamento e linguagem (Vygotsky, 2007).

As experiências lúdicas também contribuem para a construção da autonomia infantil, uma vez que possibilitam escolhas, iniciativas e participação nas decisões que envolvem a brincadeira. Quando as crianças selecionam materiais, propõem regras ou reorganizam os espaços, exercitam formas de participação que exigem

iniciativa e responsabilidade.

Isso não significa que devam brincar sem qualquer acompanhamento, mas que precisam encontrar condições para agir, experimentar e tomar decisões compatíveis com suas possibilidades. A mediação do professor pode favorecer esse processo, respeitando as escolhas infantis e intervindo quando necessário.

A organização dos espaços e dos materiais interfere diretamente nas possibilidades de brincar e nas experiências que as crianças constroem. Horn (2004) destaca a relevância dos espaços na Educação Infantil, compreendendo sua organização como elemento que participa das relações e das aprendizagens infantis.

Ambientes acessíveis, acolhedores e diversificados podem estimular a curiosidade, a exploração e a interação entre as crianças. Por outro lado, espaços excessivamente limitados ou organizados sem considerar as necessidades infantis podem restringir as iniciativas e reduzir as possibilidades de criação. Desse modo, o ambiente também precisa ser considerado no planejamento pedagógico.

A diversidade de brincadeiras é outro elemento importante para a ampliação das experiências infantis. Brincadeiras tradicionais, jogos de construção, faz de conta, atividades corporais e explorações com diferentes materiais oferecem oportunidades variadas de participação e aprendizagem.

Kishimoto (2010) permite compreender a relevância dos brinquedos e das brincadeiras no contexto educativo, considerando suas possibilidades e significados. A escolha das propostas, entretanto, não deve se apoiar apenas na variedade de materiais, mas na observação dos interesses das crianças e nas oportunidades de interação, criação e descoberta que cada experiência pode proporcionar.

A mediação docente assume papel importante nesse processo, pois cabe ao professor organizar condições para que as brincadeiras aconteçam de maneira significativa. Moyles (2002) discute o valor da aprendizagem por meio do brincar e a importância de compreender as possibilidades educativas das experiências lúdicas.

Na prática pedagógica, essa mediação pode ocorrer pela organização dos materiais, pela observação das interações, pela participação em determinados momentos e pela proposição de novos desafios. A intervenção, contudo, precisa ser cuidadosa para não retirar das crianças a possibilidade de conduzir suas próprias brincadeiras e construir soluções.

É necessário considerar, ainda, que as crianças apresentam diferentes formas de participação, interesses e necessidades. Uma proposta lúdica pode envolver crianças que se comunicam verbalmente, outras que preferem observar antes de participar e aquelas que encontram nos movimentos, nos gestos ou na exploração dos objetos suas principais formas de expressão.

A perspectiva inclusiva exige que o professor reconheça essas diferenças e organize condições para que todas possam participar das experiências. Isso envolve pensar na acessibilidade dos materiais, na organização dos espaços e nas

possibilidades de adaptação das propostas, sem limitar a participação infantil a um único modo de brincar.

Apesar do reconhecimento do brincar nos documentos orientadores da Educação Infantil, sua efetivação no cotidiano escolar exige atenção às concepções que orientam o trabalho pedagógico. Em contextos nos quais a aprendizagem é associada predominantemente à realização de atividades dirigidas, as brincadeiras podem ocupar um espaço reduzido ou ser utilizadas apenas como recompensa após as tarefas.

Kishimoto (2009) problematiza a tensão entre a antecipação do ensino e a preservação do brincar na Educação Infantil. Essa discussão permanece relevante para refletir sobre práticas que, ao priorizarem conteúdos escolarizados, podem restringir experiências fundamentais para a infância.

A formação docente também integra os desafios relacionados à valorização do brincar. Colete e Mariotti (2022), ao investigarem a relação entre o brincar, a formação e as concepções dos professores, evidenciam a relevância de compreender como os educadores percebem e incorporam as experiências lúdicas em suas práticas.

O reconhecimento da brincadeira como componente curricular exige conhecimentos que ultrapassam a escolha de jogos ou a preparação de atividades recreativas. É necessário que o professor desenvolva a capacidade de observar as crianças, interpretar suas ações e planejar situações que ampliem as possibilidades de aprendizagem sem descaracterizar a espontaneidade da brincadeira.

Ao relacionar as contribuições de Vygotsky (2007) e Kishimoto (2017), observa-se que ambos oferecem elementos para compreender o brincar como experiência relevante para a aprendizagem infantil, embora enfatizem aspectos distintos. Enquanto Vygotsky destaca a relação entre brincadeira, imaginação e desenvolvimento, Kishimoto contribui para a compreensão das especificidades dos jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto educativo.

Na análise aqui desenvolvida, essas perspectivas se complementam ao indicar que o valor pedagógico do brincar não está somente no desenvolvimento de determinadas capacidades, mas também nas experiências e nos significados construídos pelas crianças durante a atividade lúdica.

A aproximação entre Corsaro (2011) e as contribuições de Vygotsky (2007) permite ampliar a compreensão das relações sociais presentes nas brincadeiras. Enquanto a perspectiva histórico-cultural enfatiza a importância das interações e da construção de significados para o desenvolvimento, a sociologia da infância evidencia a participação das crianças na produção de culturas próprias.

Consideradas em conjunto, essas abordagens permitem compreender que, ao brincar, a criança não apenas desenvolve capacidades individuais, mas também participa de processos coletivos de criação, negociação e compartilhamento de experiências. Essa leitura reforça a necessidade de reconhecer as crianças como

participantes ativas da vida social na instituição educativa.

Na comparação entre Horn (2004) e Moyles (2002), identifica-se uma aproximação entre a organização do ambiente e a intencionalidade pedagógica nas experiências lúdicas. Horn contribui para a compreensão dos espaços como elementos que interferem nas relações e nas aprendizagens, enquanto Moyles destaca as possibilidades educativas do brincar e a participação do professor nesse processo.

A partir dessas contribuições, compreende-se que o planejamento das brincadeiras não se limita à escolha de uma atividade, pois envolve também a organização dos ambientes, a disponibilidade de materiais e a observação das formas de participação infantil. O espaço e a mediação docente, portanto, precisam ser considerados de maneira articulada.

Por fim, a análise das contribuições dos autores e dos documentos curriculares permite compreender que a valorização do brincar depende de sua efetiva integração ao cotidiano da Educação Infantil. As orientações de Brasil (2009, 2018) estabelecem referências para a organização das práticas pedagógicas, enquanto Kishimoto (2017), Vygotsky (2007), Corsaro (2011), Horn (2004) e Moyles (2002) oferecem diferentes perspectivas para interpretar as experiências lúdicas.

Na compreensão aqui defendida, garantir o brincar significa assegurar tempo, espaço, materiais e oportunidades reais de participação, reconhecendo que a aprendizagem infantil não se limita às atividades dirigidas. Trata-se de uma escolha pedagógica que considera as especificidades da infância e a criança como sujeito de direitos, criação e aprendizagem.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença do brincar na Educação Infantil exige uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos professores e sobre as condições oferecidas às crianças para que possam vivenciar experiências significativas. A mediação pedagógica, nesse contexto, não deve ser entendida como uma condução permanente das ações infantis, mas como uma atuação que considera os interesses das crianças e cria oportunidades para novas descobertas.

Na perspectiva histórico-cultural, a mediação assume importância na constituição das relações da criança com o mundo e com os conhecimentos socialmente produzidos. Vygotsky (2007) compreende o desenvolvimento infantil a partir das relações sociais e das experiências culturalmente construídas. Sob essa perspectiva, a brincadeira possibilita à criança atribuir novos sentidos às situações vivenciadas, explorar papéis sociais e agir em contextos imaginários. A atuação docente pode contribuir para ampliar essas experiências, desde que respeite as iniciativas infantis e não transforme a brincadeira em uma sequência rígida de comandos.

A participação do professor nas brincadeiras requer sensibilidade para perceber quando sua intervenção pode enriquecer a experiência e quando é necessário permitir que as crianças conduzam suas próprias ações. Sommerhalder, Nicolielo e Alves (2016), ao investigarem a participação pedagógica no brincar, identificaram diferentes formas de envolvimento docente, incluindo a observação, a intervenção em conflitos e a participação direta nas brincadeiras.

A qualidade da intervenção depende da compreensão que o professor constrói sobre as crianças, suas relações e os significados atribuídos às experiências lúdicas.

A observação das brincadeiras constitui uma possibilidade importante para conhecer os modos de pensar, agir e interagir das crianças. Ao acompanhar uma situação de faz de conta, por exemplo, o professor pode identificar como elas organizam narrativas, negociam papéis e resolvem pequenos impasses.

Esses registros contribuem para o planejamento de propostas que dialoguem com as experiências já vivenciadas pelo grupo. A observação, portanto, não representa uma postura passiva, mas uma forma de acompanhamento pedagógico que permite compreender as necessidades infantis e avaliar as possibilidades de ampliar suas experiências.

A organização dos ambientes também integra a mediação pedagógica, pois os espaços e os materiais interferem nas escolhas e nas interações estabelecidas durante as brincadeiras. Horn (2004) destaca a importância da organização dos espaços na Educação Infantil, permitindo compreender o ambiente como parte das experiências educativas.

Materiais acessíveis, cantos diversificados e possibilidades de reorganização favorecem a exploração e a iniciativa das crianças. Nesse sentido, o planejamento do espaço precisa considerar tanto os objetivos pedagógicos quanto a liberdade necessária para que as crianças criem diferentes formas de brincar.

Outro aspecto relacionado à mediação é a formação dos professores para compreender as particularidades das experiências lúdicas. Colete e Mariotti (2022), em revisão de escopo sobre o brincar e a formação docente, apontam fragilidades na valorização dessa prática e na preparação dos educadores para incorporá-la ao cotidiano da Educação Infantil.

Essa discussão evidencia que reconhecer teoricamente a importância do brincar não significa, necessariamente, saber como promovê-lo. A formação inicial e continuada precisa contemplar estudos, experiências e reflexões que permitam ao professor analisar suas concepções e construir formas de atuação coerentes com as necessidades da infância.

As experiências formativas também podem contribuir quando permitem que os próprios professores vivenciem situações lúdicas e reflitam sobre elas. Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025), ao investigarem experiências corporais em processos de formação continuada, discutem como essas vivências podem repercutir na prática

pedagógica de docentes da Educação Infantil.

A mediação pedagógica precisa considerar, ainda, as diferentes condições de participação das crianças nas brincadeiras. Sant'Anna et al. (2018), ao investigarem os desafios enfrentados por professores na mediação de brincadeiras com crianças com necessidades educacionais especiais, identificaram dificuldades relacionadas à intervenção docente e à necessidade de formação específica.

Essa discussão reforça a importância de compreender cada criança em suas particularidades, evitando propostas que estabeleçam uma única maneira de participar. A acessibilidade dos materiais, a flexibilização das regras e o apoio às interações podem favorecer experiências mais inclusivas, nas quais as diferenças não representem impedimentos à participação.

Por outro lado, a ausência de planejamento e de acompanhamento também pode limitar as oportunidades de aprendizagem. O desafio consiste em construir uma mediação atenta, que reconheça os momentos de intervir, apoiar ou simplesmente acompanhar, compreendendo que a qualidade da experiência lúdica não depende do controle permanente do adulto.

Ao comparar as contribuições de Vygotsky (2007) e Sommerhalder, Nicolielo e Alves (2016), observa-se que a brincadeira pode ser compreendida tanto pelas possibilidades de desenvolvimento construídas nas situações imaginárias quanto pelas formas concretas de participação pedagógica que ocorrem no cotidiano.

Vygotsky oferece fundamentos para interpretar o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, enquanto Sommerhalder, Nicolielo e Alves evidenciam diferentes modos de atuação docente durante o brincar. Na análise aqui desenvolvida, essas contribuições permitem compreender que a mediação ganha sentido quando amplia as experiências das crianças sem retirar delas a possibilidade de conduzir suas ações.

A aproximação entre Colete e Mariotti (2022) e Bersch, Ribeiro e Finoqueto (2025) permite discutir a formação docente como elemento importante para a valorização do brincar. Enquanto a revisão de Colete e Mariotti evidencia fragilidades relacionadas à formação e à incorporação das experiências lúdicas nas práticas educativas, o estudo de Bersch, Ribeiro e Finoqueto destaca as possibilidades formativas das vivências corporais.

A leitura conjunta dessas contribuições permite considerar que a formação dos professores precisa articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão sobre o cotidiano, favorecendo uma compreensão do brincar que ultrapasse sua utilização como recurso complementar.

As contribuições de Horn (2004) e Sant'Anna et al. (2018) também podem ser relacionadas quando se considera a organização dos ambientes e as condições de participação infantil. A reflexão sobre os espaços educativos permite reconhecer que a disposição dos materiais e as possibilidades de circulação interferem nas

experiências das crianças.

Já o estudo sobre a mediação de brincadeiras com crianças com necessidades educacionais especiais evidencia desafios que exigem atenção às particularidades dos participantes. A partir dessa aproximação, compreende-se que organizar ambientes lúdicos não significa apenas disponibilizar brinquedos, mas criar condições para que diferentes crianças possam explorar, interagir e participar de maneira significativa.

Por fim, a análise das contribuições apresentadas permite compreender que a mediação pedagógica no brincar envolve decisões que precisam ser construídas a partir da observação, do planejamento e da reflexão sobre as experiências infantis. Os estudos discutidos indicam que a atuação docente não se resume à proposição de brincadeiras, pois abrange a organização dos ambientes, o acompanhamento das interações e a criação de condições para a participação de todas as crianças.

Na perspectiva aqui defendida, mediar o brincar significa reconhecer a criança como protagonista de suas experiências e assumir uma atuação pedagógica que amplie suas possibilidades de aprendizagem sem comprometer a liberdade, a imaginação e a espontaneidade próprias das brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica permitiu compreender que o brincar representa uma experiência essencial na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da autonomia e das relações sociais. As discussões apresentadas evidenciam que as brincadeiras não se restringem ao entretenimento, mas integram o processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos na infância.

Verificou-se, ainda, que a mediação do professor e a organização dos espaços educativos são aspectos importantes para a valorização das experiências lúdicas. O planejamento pedagógico precisa considerar os interesses e as particularidades das crianças, garantindo oportunidades de participação, exploração e criação. Nesse processo, a formação docente e a reflexão sobre as práticas cotidianas contribuem para que o brincar seja incorporado de maneira significativa ao trabalho educativo.

Conclui-se que valorizar o brincar significa reconhecer as especificidades da infância e assegurar à criança oportunidades de aprender por meio de experiências que façam sentido para ela. Mais do que inserir brincadeiras na rotina, é necessário garantir condições para que elas aconteçam de forma diversificada, inclusiva e significativa. Dessa maneira, o brincar consolida-se como parte indispensável de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral e com os direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; RIBEIRO, Camila Borges; FINOQUETO, Leila Cristiane. Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar? Experiências em processos formativos. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, e91617, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.91617.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

COLETE, Fernanda Cândido Figueiredo Monteiro; MARIOTTI, Milton Carlos. O brincar na educação infantil e suas relações com a formação e visão dos professores: uma revisão de escopo. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2794-2809, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i4.16200.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. Cadernos de Educação de Infância, n. 90, p. 4-7, 2010.

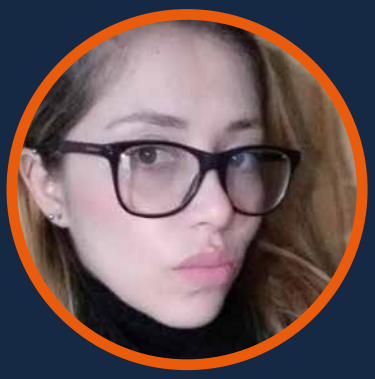
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes; MANZINI, Eduardo José; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; PFEIFER, Luzia Iara. Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. Revista Portuguesa de Educação, v. 31, n. 2, p. 100-114, 2018. DOI: 10.21814/rpe.13678.

SOMMERHALDER, Aline; NICOLIELO, Maria Elisa; ALVES, Fernando Donizete. Participação pedagógica no brincar de um grupo de crianças: o que revelam os fazeres docentes em contexto de educação infantil? Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 604-624, 2016. DOI: 10.21723/RIAEE.v11. n2. p. 604.

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



PARA ALÉM DAS PAREDES: EXPERIÊNCIAS, BRINCADEIRAS E DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KEILA FIGUEIREDO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo /USP (2018); Professora Titular da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a importância de desemparedar as infâncias na Educação Infantil, considerando a necessidade de ampliar as experiências das crianças para além dos espaços fechados e das atividades previamente estruturadas. O estudo tem como objetivo discutir de que maneira a aproximação com ambientes externos, com a natureza e com diferentes possibilidades de movimento pode contribuir para uma prática pedagógica que respeite as especificidades da infância. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise de produções relacionadas à Educação Infantil, ao brincar, aos espaços educativos e às experiências das crianças com o ambiente. A discussão evidencia que os espaços externos não devem ser compreendidos apenas como locais destinados aos momentos de recreação, mas como ambientes educativos que favorecem a exploração, a autonomia, a criatividade, a interação e a construção de diferentes aprendizagens. Nesse sentido, desemparedar as infâncias implica rever práticas que restringem o cotidiano infantil às salas e aos tempos excessivamente controlados pelos adultos, reconhecendo o movimento, o brincar e o contato com a natureza como dimensões fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem. Conclui-se que a organização dos espaços e das experiências precisa considerar as crianças como sujeitos ativos, garantindo oportunidades para que explorem, criem, interajam e atribuam sentidos ao mundo que as cerca.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desemparedamento; Brincar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa em que as crianças constroem conhecimentos a partir das relações que estabelecem com outras pessoas, com os objetos e com os diferentes ambientes que fazem parte de seu cotidiano. Nesse período, o espaço educativo não se limita à sala de referência ou aos locais previamente organizados pelos adultos.

Os ambientes externos também oferecem oportunidades de exploração, movimento, observação e descoberta, permitindo que as crianças vivenciem situações que dificilmente podem ser reproduzidas em espaços excessivamente estruturados. Pensar a infância a partir dessa perspectiva significa reconhecer que aprender também envolve experimentar o corpo, perceber o entorno, fazer escolhas e estabelecer relações com aquilo que está ao seu redor.

Nesse sentido, a ideia de desemparedar as infâncias propõe uma reflexão sobre a presença das crianças em diferentes espaços e sobre as possibilidades que esses ambientes oferecem para suas experiências. Áreas externas, jardins, pátios, parques e outros espaços ao ar livre podem favorecer brincadeiras mais abertas, contato com elementos naturais e situações em que a criança tenha maior liberdade para investigar e criar.

O ambiente passa, assim, a integrar o próprio processo educativo, deixando de ser compreendido apenas como cenário das atividades. Quando há oportunidade para explorar diferentes lugares, materiais e situações, as crianças podem ampliar suas formas de expressão e desenvolver relações mais autônomas com o mundo.

O brincar também assume lugar relevante nessa discussão. Ao brincar em espaços menos delimitados, a criança pode movimentar-se, imaginar diferentes possibilidades, negociar regras com seus pares e atribuir novos sentidos aos elementos encontrados no ambiente. Terra, água, folhas, pedras, galhos, sombras e outros componentes presentes nos espaços externos podem tornar-se parte das experiências infantis sem que precisem estar previamente transformados em materiais pedagógicos convencionais.

Essa relação com o ambiente contribui para uma concepção de Educação Infantil que valoriza a curiosidade, o movimento e a participação das crianças, respeitando diferentes maneiras de conhecer e interagir.

Apesar dessas possibilidades, ainda existem desafios para que o desemparedamento esteja efetivamente incorporado às práticas pedagógicas. A organização institucional dos tempos e espaços, a preocupação excessiva com o controle das crianças, a pouca disponibilidade de áreas externas adequadas e determinadas concepções que associam aprendizagem principalmente às atividades realizadas dentro da sala podem limitar essas experiências.

Soma-se a isso a necessidade de que os profissionais reflitam sobre seu papel

na organização dos ambientes, encontrando um equilíbrio entre garantir segurança e permitir que as crianças tenham oportunidades reais de exploração. O desafio, portanto, não está apenas em levar as crianças para fora, mas em repensar a forma como os espaços e as experiências são concebidos na rotina educativa.

A escolha desse tema justifica-se pela necessidade de ampliar a discussão sobre as condições oferecidas às crianças pequenas para brincar, movimentar-se, explorar e estabelecer contato com diferentes ambientes. Refletir sobre o desemparedamento contribui para questionar práticas que restringem a experiência infantil a espaços fechados e a propostas excessivamente conduzidas pelos adultos.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo geral discutir a importância do desemparedamento das infâncias na Educação Infantil, considerando as contribuições dos espaços externos, do brincar e do contato com diferentes elementos do ambiente para as experiências das crianças.

Como objetivos específicos, busca-se compreender as relações entre espaço, brincadeira e aprendizagem na primeira infância; identificar possibilidades pedagógicas relacionadas à utilização de ambientes externos; refletir sobre os principais desafios encontrados para a ampliação dessas experiências e analisar o papel do professor na organização de contextos que favoreçam a exploração, a autonomia e a participação infantil.

Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica, fundamentada em produções acadêmicas e documentos relacionados à Educação Infantil, às experiências infantis, ao brincar e à organização dos espaços educativos, buscando reunir diferentes contribuições para a compreensão do tema.

ESPAÇOS QUE EDUCAM: A EXPERIÊNCIA INFANTIL PARA ALÉM DAS PAREDES

A organização dos espaços na Educação Infantil está diretamente relacionada às experiências que as crianças podem vivenciar no cotidiano escolar. Durante muito tempo, a sala de referência foi tomada como o principal lugar de realização das propostas pedagógicas, enquanto pátios, jardins e demais áreas externas permaneceram, em muitas instituições, associados aos momentos de recreação.

Essa separação entre o espaço destinado à aprendizagem e aquele reservado ao brincar limita a compreensão da própria infância, uma vez que as crianças aprendem também quando se movimentam, observam, experimentam, conversam, investigam e estabelecem relações com o ambiente.

Para Barros (2018), ampliar a presença das crianças nos espaços externos significa criar oportunidades para experiências mais diversificadas, nas quais a natureza possa fazer parte do cotidiano educativo. A autora defende que a escola pode se constituir como um lugar de encontro entre crianças e natureza, superando uma rotina excessivamente concentrada nos ambientes fechados.

A noção de desemparedamento parte justamente da necessidade de questionar uma rotina em que as crianças permanecem por longos períodos dentro de espaços previamente delimitados.

Tiriba (2018) relaciona essa discussão à construção de uma Educação Infantil comprometida com experiências de liberdade, alegria e contato com a natureza. Nessa perspectiva, não se trata simplesmente de retirar as crianças da sala e levá-las para o pátio, mas de reconhecer que diferentes ambientes podem produzir experiências educativas significativas.

O espaço externo deixa de ser entendido como um intervalo entre atividades consideradas pedagógicas e passa a integrar o planejamento, oferecendo situações em que as crianças podem observar fenômenos, perceber mudanças, criar brincadeiras e estabelecer relações com outros seres vivos. Essa compreensão amplia o próprio sentido de currículo na primeira infância, pois considera que a aprendizagem ocorre nas relações concretas que a criança estabelece com o mundo.

O contato com elementos naturais possui importância particular nesse processo. Folhas, sementes, terra, água, pedras, galhos, insetos, plantas e diferentes características do clima podem despertar perguntas e estimular formas de investigação que partem da curiosidade infantil. Não é necessário transformar cada elemento em uma atividade dirigida para que ele tenha valor educativo. Muitas vezes, a descoberta acontece justamente quando a criança observa algo inesperado, modifica uma brincadeira, compara materiais ou procura compreender determinado acontecimento.

A própria organização curricular da Educação Infantil reconhece a importância de experiências nas quais as crianças observem, manipulem, explorem o entorno e formulem hipóteses sobre o mundo físico e natural (BRASIL, 2017). Assim, os ambientes externos podem contribuir para que os campos de experiências sejam vividos de maneira articulada, aproximando conhecimento, corpo, sensibilidade, interação e investigação.

O brincar ocupa lugar central nessa discussão porque é por meio dele que muitas experiências infantis ganham significado. Em ambientes menos restritivos, as possibilidades de brincar podem se multiplicar, especialmente quando estão disponíveis materiais não estruturados e elementos naturais.

Rodrigues e Camargo (2026), ao analisarem espaços e práticas pedagógicas voltados ao contato com a natureza, destacam que a reorganização dos ambientes pode ampliar as possibilidades de brincar, explorar e participar, produzindo mudanças nas relações entre crianças, adultos e espaço educativo.

A discussão também envolve a maneira como o professor compreende sua atuação. Desemparedar não significa abandonar a intencionalidade pedagógica ou deixar as crianças sem acompanhamento. Pelo contrário, exige uma observação atenta para perceber interesses, necessidades, formas de interação e possibilidades

que surgem durante as experiências.

Estudos recentes sobre o tema apontam justamente a necessidade de articular escuta, observação e intencionalidade para ampliar o contato das crianças com os espaços externos e com a natureza.

Outro aspecto relevante diz respeito à autonomia infantil. Quando a criança encontra diferentes possibilidades de circulação, escolha e experimentação, ela passa a participar de maneira mais ativa da construção de suas experiências. Isso não significa ausência de limites, mas a existência de condições para que os limites sejam compatíveis com a idade, com as características do ambiente e com a necessidade de proteção.

A autonomia se constrói gradualmente, em situações nas quais a criança pode tentar, errar, modificar sua ação e buscar outras soluções. Nesse processo, o ambiente possui papel importante, pois uma organização que permite diferentes formas de uso oferece mais oportunidades de participação. A exploração do espaço, portanto, pode contribuir tanto para aprendizagens relacionadas aos conhecimentos quanto para o desenvolvimento de atitudes de cuidado, cooperação e responsabilidade.

Entretanto, a presença de espaços externos por si só não garante uma experiência de desemparedamento. Existem instituições que possuem pátios amplos, jardins ou áreas verdes, mas mantêm uma organização em que as crianças pouco podem explorar esses lugares. Da mesma forma, um espaço aberto pode continuar marcado por regras excessivamente restritivas, reduzindo as possibilidades de movimento e criação.

Barros (2018) chama atenção para a necessidade de repensar a própria relação entre escola, criança e natureza, enquanto Tiriba (2018) amplia essa discussão ao defender uma pedagogia que valorize experiências mais próximas da vida e do ambiente. Desse modo, a transformação depende menos da existência física de uma área externa e mais da concepção pedagógica que orienta seu uso.

Entre os obstáculos encontrados está também a cultura escolar construída em torno do controle dos tempos, dos movimentos e dos comportamentos infantis. Em determinadas situações, o silêncio, a organização dos materiais e a permanência prolongada em atividades dirigidas acabam sendo associados à ideia de uma rotina bem estruturada.

O desemparedamento coloca essa lógica em discussão porque exige reconhecer que movimento, conversa, exploração e brincadeira também fazem parte dos processos de aprendizagem. Pesquisa publicada em 2024 sobre a temática destaca que o contato com a natureza pode favorecer experiências de imaginação, criatividade, interação e socialização, mas depende de uma escuta mais sensível dos interesses das crianças e da disposição dos educadores para ampliar os campos de exploração. (GONÇALVES; PRIMO; SILVA, 2024).

A partir das contribuições reunidas, percebe-se uma aproximação importante

entre Barros (2018), Tiriba (2018) e as produções mais recentes sobre o desemparedamento. Barros (2018) enfatiza a necessidade de aproximar a escola da natureza e de ampliar os espaços de experiência, enquanto Tiriba (2018) relaciona essa aproximação a uma concepção de Educação Infantil pautada na liberdade, na alegria e em relações mais ecológicas.

Já Rodrigues e Camargo (2026) apresentam evidências de que a reorganização dos espaços externos pode modificar concretamente as possibilidades de brincar, explorar e participar. As três perspectivas convergem ao afastar a ideia de que a aprendizagem infantil precisa acontecer predominantemente em ambientes fechados, embora partam de enfoques diferentes para explicar essa transformação.

Também é possível aproximar as ideias de Barros (2018) e Gonçalves, Primo e Silva (2024) quando se considera a relação entre natureza e brincar. Enquanto Barros (2018) coloca em evidência a escola como espaço de encontro com o ambiente natural, o estudo de 2024 enfatiza as possibilidades de experiências produzidas quando o brincar e a natureza são articulados no cotidiano da Educação Infantil.

As produções mais recentes também permitem ampliar a discussão para além da oposição entre sala e área externa. Mendes (2026), ao analisar o projeto Quintal do Brincar, evidencia que a reorganização dos espaços e a presença de elementos naturais podem favorecer transformações nas relações entre crianças, adultos e ambiente educativo. Essa perspectiva dialoga com Tiriba (2018), para quem a relação com a natureza não deve ocupar posição secundária no cotidiano das instituições.

Considerando o conjunto das contribuições analisadas, entende-se que desemparedar as infâncias representa uma mudança de perspectiva sobre o que significa educar crianças pequenas. As ideias de Barros (2018) e Tiriba (2018) encontram continuidade em estudos recentes, como os de Rodrigues e Camargo (2026) e Mendes (2026), ao evidenciarem que ambientes diversificados podem ampliar as experiências de brincar, explorar e participar. Ao mesmo tempo, os estudos indicam que essa transformação não ocorre automaticamente pela simples utilização de áreas externas.

É necessária uma organização pedagógica que reconheça a criança como sujeito ativo, considere seus interesses e permita que o ambiente seja apropriado de diferentes maneiras. Nesse sentido, o desemparedamento pode ser compreendido como uma escolha pedagógica que amplia as possibilidades da infância e recoloca o espaço, o corpo, a natureza e o brincar no centro das experiências educativas.

REORGANIZAR O COTIDIANO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA INFÂNCIA COM MAIS ESPAÇO

Desemparedar as infâncias exige que a organização do cotidiano da Educação

Infantil seja pensada para além da distribuição física dos ambientes. Não basta disponibilizar um pátio, um jardim ou uma área aberta se esses espaços continuam sendo utilizados somente em determinados momentos da rotina e sob uma lógica de controle semelhante àquele presente na sala.

A mudança envolve reconhecer que diferentes ambientes podem acolher experiências de aprendizagem, brincadeiras e interações, permitindo que as crianças se relacionem de outras maneiras com os colegas, com os adultos e com os elementos presentes ao seu redor. Nesse sentido, Rodrigues e Camargo (2025) destacam que a reorganização dos espaços e das práticas pedagógicas pode favorecer uma aproximação mais efetiva entre as crianças e a natureza, desde que o uso desses ambientes esteja relacionado a uma intencionalidade educativa que considere o brincar e os interesses infantis.

O planejamento pedagógico possui papel importante nesse processo porque define, em grande medida, quais experiências serão efetivamente oferecidas às crianças. Um planejamento que concentra as propostas em atividades de mesa, fichas, registros e produções previamente determinadas tende a reduzir as possibilidades de movimento e exploração.

Em outra direção, quando o professor considera os ambientes externos como parte do planejamento, surgem oportunidades para observar fenômenos, investigar materiais, criar brincadeiras e desenvolver diferentes linguagens. A experiência pode começar com uma situação simples, como a observação de uma árvore ou de uma mudança no tempo, e transformar-se em uma investigação construída pelas próprias crianças.

Para Mendes, Araújo e França (2026), a reorganização dos espaços externos pode ampliar as possibilidades de brincar, explorar e participar, modificando também as relações estabelecidas entre crianças, adultos e ambiente educativo.

A natureza, nesse contexto, não precisa aparecer na escola apenas por meio de atividades previamente preparadas. Sua presença cotidiana permite que as crianças encontrem situações que não são totalmente previsíveis e que, justamente por isso, podem despertar curiosidade. Uma folha que muda de cor, um inseto encontrado no jardim, uma poça formada depois da chuva ou uma semente descoberta durante uma brincadeira podem provocar perguntas e novas formas de investigação.

Tiriba (2018) defende uma aproximação mais estreita entre as crianças e os ambientes naturais, compreendendo essa relação como parte de uma educação comprometida com experiências de liberdade, cuidado e pertencimento. A natureza, portanto, deixa de ser apenas um recurso utilizado pelo professor e passa a ser parte do próprio contexto em que as experiências infantis acontecem.

Outro aspecto relacionado ao desemparedamento é a possibilidade de utilização de materiais não estruturados nas brincadeiras. Elementos naturais e objetos simples podem assumir diferentes funções de acordo com a imaginação

das crianças, sem que o adulto determine previamente o resultado esperado. Um pedaço de madeira pode transformar-se em ponte, casa, instrumento ou qualquer outro objeto criado durante a brincadeira.

Pedras, folhas, areia e água também podem ser utilizadas em construções, jogos simbólicos e investigações. Rodrigues e Camargo (2025) observam que a organização intencional dos espaços e a disponibilidade de elementos que favoreçam o contato com a natureza pode ampliar as experiências de brincar. Isso indica que a qualidade do ambiente não depende necessariamente da quantidade de brinquedos disponíveis, mas das possibilidades de ação que ele oferece.

A atuação do professor precisa acompanhar essa mudança de perspectiva. Ao organizar uma experiência em espaço aberto, o docente continua responsável por criar condições de segurança, acompanhar as interações e perceber situações que possam ampliar as aprendizagens, mas não precisa controlar cada movimento ou antecipar todas as respostas.

A observação torna-se uma ferramenta importante para compreender aquilo que mobiliza as crianças e para decidir quando intervir, quando propor novos materiais ou quando simplesmente acompanhar uma investigação iniciada por elas. Irineu e Fonteles (2026), ao relatarem experiências de desemparedamento com bebês, evidenciam a relevância de vivências sensoriais, corporais e afetivas realizadas ao ar livre. A experiência dos bebês mostra que o contato com o ambiente pode ser significativo mesmo quando não está organizado em torno de uma atividade convencional.

A participação das crianças também precisa ser considerada na organização dos espaços. Escutar o que elas dizem, observar suas escolhas e perceber como utilizam determinado ambiente permite que o planejamento seja revisto a partir de experiências concretas. Muitas vezes, o modo como as crianças utilizam um espaço revela possibilidades que não estavam previstas pelo adulto.

Um canto aparentemente simples pode tornar-se local de encontro, construção, descanso ou faz de conta, dependendo da maneira como é apropriado pelo grupo. A participação, nesse caso, não significa apenas escolher entre atividades previamente oferecidas, mas ter condições de interferir na própria experiência. Essa compreensão aproxima o desemparedamento de uma concepção de infância na qual as crianças são reconhecidas como sujeitos que produzem culturas e atribuem significados aos espaços que frequentam.

Entretanto, reorganizar o cotidiano não significa desconsiderar os cuidados necessários à permanência das crianças em ambientes externos. Segurança, higiene, condições climáticas e características do espaço precisam ser observadas pelos profissionais. O desafio está em não transformar esses cuidados em justificativas para restringir de forma permanente as experiências infantis.

Tiriba (2025) relaciona o emparedamento escolar à discussão sobre o direito

das crianças ao livre brincar e à própria distribuição desigual dos espaços de natureza. Essa reflexão amplia o debate, pois permite compreender que o acesso a ambientes externos de qualidade também está relacionado às condições concretas oferecidas às diferentes infâncias. Assim, proteger as crianças não deveria significar afastá-las das experiências, mas construir condições para que possam vivenciá-las com acompanhamento e segurança.

A formação dos profissionais constitui outro elemento importante para que o desemparedamento deixe de depender apenas da iniciativa individual de determinados professores. Quando a equipe escolar compartilha concepções sobre infância, brincadeira, natureza e espaço educativo, torna-se mais possível construir mudanças permanentes na rotina. Rodrigues e Camargo (2025) identificam a formação continuada como um dos caminhos para fortalecer práticas de contato com a natureza, especialmente porque ainda existem situações em que as áreas externas são utilizadas de maneira esporádica ou improvisada.

A relação entre espaço e aprendizagem também precisa ser compreendida de maneira mais ampla. Não se trata de transformar cada experiência ao ar livre em uma aula formal ou de atribuir objetivos pedagógicos imediatos a todas as brincadeiras. O valor educativo pode estar justamente na possibilidade de experimentar, conviver, imaginar, movimentar-se e construir relações.

Mendes, Araújo e França (2026) demonstram que a reorganização dos espaços externos pode produzir transformações nas formas de brincar e participar, indicando que o ambiente influencia as possibilidades de ação das crianças. A partir dessa perspectiva, o planejamento não perde sua importância; ele passa a considerar que algumas aprendizagens acontecem em processos abertos, que não podem ser completamente definidos antes da experiência.

As contribuições de Tiriba (2018) e Rodrigues e Camargo (2025) apresentam pontos de aproximação importantes, sobretudo ao questionarem a permanência excessiva das crianças em ambientes fechados. Tiriba (2018) desenvolve uma reflexão mais ampla sobre a relação entre infância, natureza e liberdade, enquanto Rodrigues e Camargo (2025) aproximam essa discussão das condições concretas dos espaços e das práticas pedagógicas.

Em ambos os casos, o contato com a natureza aparece como possibilidade de ampliar as experiências infantis, mas a produção mais recente reforça que essa mudança depende também da organização pedagógica e da formação dos profissionais. Dessa aproximação, entende-se que desemparedar não corresponde simplesmente a aumentar o tempo fora da sala, mas a modificar o significado atribuído aos espaços utilizados pelas crianças.

As experiências discutidas por Irineu e Fonteles (2026) também ampliam essa compreensão ao evidenciarem que o desemparedamento pode começar desde os primeiros anos de vida. Ao trabalhar com bebês, os autores mostram que cores, sons,

aromas, texturas e movimentos presentes no ambiente natural podem constituir experiências sensoriais e afetivas significativas.

Essa perspectiva dialoga com a discussão apresentada por Mendes, Araújo e França (2026), embora cada produção focalize situações diferentes: enquanto a primeira enfatiza a relação sensorial e afetiva dos bebês com o ambiente, a segunda evidencia as transformações produzidas pela reorganização dos espaços e pelas possibilidades de brincar.

O conjunto dessas perspectivas permite afirmar que o desemparedamento não representa uma prática isolada, mas uma forma de repensar o cotidiano educativo. Quando os espaços externos são incorporados ao planejamento e as crianças encontram condições para explorar e participar, a escola amplia as possibilidades de experiência sem abrir mão da intencionalidade pedagógica.

Dessa maneira, reorganizar os ambientes significa também rever concepções e práticas que historicamente limitaram os modos de estar, brincar e aprender das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada evidenciou que os ambientes externos podem integrar o cotidiano pedagógico de maneira significativa, contribuindo para experiências nas quais as crianças participem, façam escolhas e construam diferentes relações com o ambiente e com seus pares.

Em relação aos objetivos específicos, foi possível identificar a estreita relação entre espaço, brincadeira e aprendizagem, bem como reconhecer possibilidades pedagógicas que envolvem o uso de áreas externas, materiais não estruturados e elementos naturais.

Também foram observados desafios relacionados à organização dos tempos e espaços, à formação dos profissionais e a práticas ainda marcadas pelo controle excessivo das experiências infantis. Nesse cenário, o professor possui papel importante na criação de condições para que as crianças explorem os ambientes com segurança, sem que a intencionalidade pedagógica limite sua autonomia e sua capacidade de descoberta.

Conclui-se, portanto, que o desemparedamento exige mais do que levar as crianças para fora da sala: implica repensar a maneira como a Educação Infantil organiza seus espaços, tempos e práticas. Valorizar o contato com a natureza e reconhecer o brincar como experiência fundamental contribui para uma escola que respeita diferentes formas de expressão e participação das crianças.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

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

GONÇALVES, Natália Lima; PRIMO, Josely Araújo; SILVA, Naira Marques da. A importância do desemparedamento na Educação Infantil: o brincar e a natureza. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

IRINEU, Joana Diógenes Saldanha; FONTELES, Daniele da Silva Rodrigues. Desemparedamento dos bebês: perspectiva de construção de uma relação afetiva com o meio ambiente. Revista CEnários, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2026.

MENDES, Sarah Lima; ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira; FRANÇA, Maria Priscila Rodrigues de. Desemparedar as infâncias: natureza, espaço educativo e culturas infantis no projeto Quintal do Brincar. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 29, 2026. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.29.25578.028.

RODRIGUES, Bianca Polli; CAMARGO, Daiana. Desemparedar a infância: espaços e práticas pedagógicas para o brincar na natureza na Educação Infantil. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 13, n. 34, p. 322-341, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v12i33.23896.

TIRIBA, Lea. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Lea. Emparedamento escolar e injustiça ambiental: onde brincam as crianças? Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, 2025. DOI: 10.20500/rce.v20.67261.



REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL | V.1 | N.51 | OUTUBRO 2026

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LEANDRO DE SOUSA ANTÔNIO

Graduação em Matemática pela Faculdade Osvaldo Cruz, Licenciatura em pedagogia pela faculdade Brasil, Especialização, PED BRASIL, em docência de matemática pela Universidade São Judas, em parceria com a fundação Lemmann e a Universidade Stanford, especialização em gestão e supervisão escolar pela faculdade Bookplay.

RESUMO

O ensino da matemática na EJA cobra do educador maiores complexidades. Entre elas competências, habilidades, liderança e utilização de novos recursos para a efetiva aprendizagem do educando. A Matemática como uma linguagem que permite a análise, compreensão, representação e transformação da realidade, utilizada como base para uma gestão democrática, vislumbra um profissional coerente com os seus objetivos capaz de traçar uma linha da sua evolução e crescimento profissional ao identificar possibilidades de aplicação do conhecimento matemático na resolução de situações-problema do cotidiano, ou de outras áreas do conhecimento. O ensino da matemática na EJA apresenta uma diversidade de conteúdos, de acordo com a necessidade de cada grupo, trazendo assim respeito às diferenças, proporcionando liberdade e autonomia; coerência e clareza de ideias, em um processo democrático vivenciado por toda comunidade escolar. Um compromisso com o educando quanto pessoa e quanto cidadão. O desafio do professor no ensino da matemática na EJA é acreditar numa educação melhor, mais eficiente, mais lúdica e apaixonada pela criança, pelo jovem que são nossos maiores investimento para o futuro.

Palavras Chave: EJA; Jogos matemáticos; Ensino da matemática.

INTRODUÇÃO

Qual o papel da matemática ensinada na EJA? O significado do conteúdo e da disciplina para os alunos varia de acordo com as metas e os objetivos de vida de cada um. Caso eles não percebam a utilidade dessa atividade, o interesse e o esforço tendem a diminuir, à medida que o aluno se pergunte que serventia tem aquilo que o professor lhe ensina.

Refletindo sobre a importância da aprendizagem em matemática para a vida do aluno da EJA, surgiu o tema de estudo a ser pesquisado.

Um dos principais objetivos deste trabalho, portanto é minimizar está dificuldade enfrentada pelo professor é construir essa matemática em ação, que conduza o aluno da EJA a provocações, a investigação ao despertar da curiosidade, a autoestima, aprender com alegria e prazer mostrando a relevância que pode ter a realização da tarefa;

Ensinar matemática na EJA deve ir além das formulas e das teorias e regras da disciplina. Os alunos não são depósitos de informações, nem estatuas a serem esculpidas. São cidadãos a serem formados.

A busca de uma linguagem matemática mais real, menos abstrata, mais condizente com a realidade do aluno, situações problemas que levam a uma reflexão mais ampla e interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e intelectual.

O professor por sua vez deve ser o mediador, o que promove o debate o que orienta e valoriza as soluções mais adequadas, deve ser também o facilitador (fornece textos e informações), deve ser o incentivador que observa se os objetivos estão sendo atingidos ou se é necessário reorganizar a atividade pedagógica, deve ser um observador que conheça seus alunos, as suas expectativas sua realidade sociocultural.

A matemática antes de tudo é um modo de se colocar diante da realidade, procurando refletir sobre os acontecimentos a partir de uma posição contextualizada de atitudes criticas e autônomas na busca de soluções reais.

É essa construção mental que a criança faz que resulta na ação dela sobre o mundo e sobre a representação matemática. Tornando o conhecimento abstrato da matemática em real e concreto. Que não pode ser ensinado de forma mecânica. A criança não é um ser passivo, ela constrói e analisa a informação de acordo com o mundo que a cerca.

Piaget também discute que o conhecimento deveria formar o raciocínio, condizente com a informação recebida pela criança, desenvolvida pelo seu espirito critico e não repetitivo. O professor deve levar o aluno a encontrar soluções concretas dos problemas matemáticos a luz do raciocínio lógico e investigativo, através de atividades práticas individuais em grupos.

Não podemos culpar simplesmente os professores, pois estes muitas vezes

desestimulados, sem capacitação nem valorização profissional, acabam por continuar um ciclo vicioso de ensino que não desenvolve o raciocínio lógico nem a autonomia do aluno.

Desde pequena somos condicionados a achar que a matemática é complicada, ela ouve em casa as pessoas dizerem que a matemática é difícil, ela já entra na escola apavorada com a disciplina. O natural seria a matemática ser tratada como um conhecimento presente em todas as coisas do cotidiano.

É necessário um grande esforço dos educadores da EJA para transformar o ensino da matemática numa forma espontânea, que o aluno possa aprender sem pressões, uma didática dinâmica que concentra a aprendizagem do abstrato numa forma mais concreta e contextualizada ao cotidiano dos alunos.

APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EJA

A EJA foi uma etapa da educação voltada apenas para o atendimento dos adultos e para o assistencialismo. Somente a partir do século XVIII, começou-se a entender as necessidades do adulto, a pensar sobre elas e traçar uma forma de educá-las a partir dessas necessidades.

O Referencial Curricular Nacional para EJA aborda os objetivos quanto ao ensino da Matemática na EJA:

> "A abordagem da Matemática na EJA tem como finalidade proporcionar oportunidades para que os adultos desenvolvam a capacidade de: estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc." (RCNEI vol. 3, pág. 215).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem sobre as Crenças e mitos relativos ao ensino e aprendizagem de noções matemáticas na EJA em Matemática e a interação do adulto com o meio e os conteúdos matemáticos significativos.

Uma maneira de ensinar um conteúdo de maneira significativa e com uma abordagem diferente seria apresentando situações do cotidiano para demonstrar que a matemática não é encontrada somente na sala de aula e fazer uma maior aproximação com o aluno em relação aos conteúdos da disciplina.

A matemática está presente em muitas das atividades realizadas pelos adultos, por exemplo, dividir porções de lanches, distribuírem materiais entre os colegas, calcular entre a sua posição e um alvo a ser atingido, pensar no trajeto mais curto para se deslocar de um local a outro.

Numerosas pesquisas têm apontado a relevância do trabalho com essa disciplina para os adultos, especialmente no que diz respeito à construção do conceito de número, além das noções ligadas às grandezas e medidas,

bem como espaço e forma.

Na EJA, a sala de aula deve ser um lugar de exploração dos elementos da realidade que cerca os alunos. O educador deve estar constantemente preocupado em desenvolver a curiosidade e o interesse pela interpretação dos fenômenos que ocorrem no meio em que estão. Assim 'experimentar e descobrir' pode ser uma maneira muito rica e interessante de aprender. Para que isso ocorra, o adulto deve ter a oportunidade de agir sobre a sua realidade.

Proporcionar aos adultos, situações ricas e desafiadoras, as quais possam gerar a necessidade de resolver um problema efetivo, parece ser fundamental. O papel do professor é de grande importância nesse processo, uma vez que, além de deixar a criança livre para manipular e experimentar os materiais, como também observar as reações decorrentes, deve, em seguida, propor à criança problemas reais a serem resolvidos, criando, assim, uma situação de aprendizagem significativa.

O trabalho de matemática na EJA deve, dessa forma, garantir que as crianças façam mais do que recitar números e decorar os nomes de figuras geométricas. É preciso que possam, partindo dos conhecimentos prévios de cada uma, avançar em seus conhecimentos mediante situações significativas de aprendizagem. Várias são as possibilidades para que isso ocorra: as situações de jogos, as resoluções de problemas, as atividades lógicas, etc. O que vai garantir um aprendizado efetivo é que o adulto possa ser o protagonista desse processo, ou seja, um ser ativo que busca respostas a questões verdadeiras e instigantes.

Tomando como base o Referencial Nacional Curricular (RCN) destacam-se três blocos de conteúdos a serem trabalhados na EJA: 'números e sistemas de numeração', 'grandezas e medidas', 'espaço e forma'. Isto envolve contagem, registro de quantidades próprios dos adultos, série numérica convencional. É importante, por exemplo, introduzir na sala de aula a numeração escrita tal como ela é, e trabalhar a partir dos problemas inerentes à sua utilização.

Durante muitos anos, (especialmente entre as décadas de 70 e 80), as propostas de trabalho de Matemática para a EJA tinham como ponto principal a ideia de que não se deviam ensinar números, mas sim propor atividades 'pré-numéricas', desconsiderando tudo aquilo que já sabiam sobre eles. Essa ideia tinha como pilar de sustenção interpretações bastante particulares da teoria piagetiana, as quais preconizavam que não se podiam ensinar números antes da noção de conservação estar construída. Assim, todo trabalho de numeração era centrado, mesmo nas séries iniciais, nos aspectos lógicos do número em detrimento daqueles ligados à sua aplicabilidade.

Atualmente sabemos que os alunos do EJA constroem seus conhecimentos matemáticos por meio de sucessivas reorganizações ao longo das suas vidas. Elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender um objeto em toda sua complexidade. Nessa abordagem, complexidade e provisoriedade são

didaticamente inseparáveis. Dessa maneira considera-se que para aprender sobre numeração devem lidar com os números e com o sistema de numeração, trabalhando com resolução de problemas, contagem e regras do sistema decimal.

Assim, devem ser capazes de pensar e discutir sobre as relações numéricas utilizando as convenções de nossa própria cultura, tendo familiaridade com números e desenvolvendo as habilidades matemáticas que capacitem o indivíduo a enfrentar as demandas práticas do dia-a-dia, além de compreender as informações matemáticas, tais como gráficos e tabelas, ou seja, deve aprender a função social do número assim como acontece com a alfabetização e o letramento.

Em relação à geometria, faz-se necessário considerar que o adulto constrói o espaço a partir de seu próprio corpo e de seus deslocamentos, construindo paulatinamente noções geométricas mais complexas. Dessa forma, o trabalho envolvendo espaço e forma não deve limitar-se ao reconhecimento e memorização de formas geométricas. Há que se desenvolver propostas que considerem o espaço sob a perspectiva do esquema corporal, da percepção do espaço, além das noções geométricas propriamente ditas.

O trabalho de grandezas e medidas propicia que possam estabelecer relações entre objetos, comparando-os de acordo com um padrão (não convencional nesse momento da escolaridade). Assim, cabe ao professor organizar situações nas quais o uso da medida seja uma necessidade para as crianças. A própria marcação do tempo, por meio de um calendário adequado, constitui importante momento de reflexão para os alunos.

Não se pode deixar de considerar ainda a importância de atividades, tais como classificar, ordenar, seriar e corresponder, as quais não se referem especificamente a nenhum conteúdo da Matemática, mas que servem como organizadores do raciocínio lógico matemático.

Falar em ensino de qualidade significa assumir compromisso com a aprendizagem. Desta forma, podemos dizer que os conteúdos matemáticos trabalhados na EJA deveriam ser estruturantes para os trabalhados no ensino fundamental, mas não preparatórios.

DIDÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA EJA

É como o professor conduz o ensino da matemática que vai revelar as dificuldades em todo o processo de aprendizagem do aluno.

A ação do professor seja ela boa ou ruim traz consequências para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. E essa trajetória pode ficar marcada por todos os níveis escolares como o sucesso ou fracasso na aprendizagem.

Transitar pelos labirintos do intimo humano não é nada fácil, neste mundo extraordinário, onde o conhecimento transita por intercessores e sequiosos, ser

professor é um desafio constante. Pois para a arte de transformar seres em formação em polidos cidadãos, não há formulas mágicas, nem regras ou direção definida. O que há são competências e habilidades como rota para que as marcas deixadas nesse percurso sejam apenas para guiar seres que dependem de cuidados e atenções especiais a transporem os obstáculos no caminho.

A cada desvio que se apresenta, o professor é desafiado a muda a rota do seu planejamento, a criar saídas para os problemas surgidos, a transformar, a evoluir. Perceber isso é um fenômeno surpreendente, em que o desenvolvimento humano sobre ordem e desordem faz emergir as organizações vivas existentes.

Conhecer e interpretar a história e o ambiente sociocultural do aluno são fundamentais para a prática pedagógica. Implicações como baixa autoestima, dificuldade de aprendizado, fatores relacionados à violência, que fazem parte do cotidiano. São conhecendo essas causas que os educadores podem proceder com estratégias e estímulos até mesmo sócios afetivos que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento do aluno como pessoa humana.

A didática do professor, ciente da sua responsabilidade e comprometido com a educação deve levar o aluno a encarar a matemática de forma mais natural, que ele seja capaz de construir seu próprio conhecimento matemático a partir do seu cotidiano; deve desenvolver seu raciocínio lógico e estimular a sua curiosidade; deve conduzir o aluno ao ponto dele perceber a presença da matemática em tudo que fazemos.

O professor é o mediador do processo ensino aprendizagem, ele pode fazer com que o aluno tenha prazer em estudar matemática, como também pode criar repudio a matéria, ele é o ponto de partida, é a sua habilidade de conduzir o ensino da matemática que vai valorizar a aprendizagem.

Embora atualmente a realidade não tenha sido muito otimista, vemos muitos alunos com verdadeiro pavor a disciplina, sem nenhuma base matemática e índices de reprovação altíssimos. É claro que não podemos colocar somente a prática do professor em sala de aula como total responsável por isso. Muitos são os agentes causadores desse mal, destacamos quatro:

1. A falta de estrutura escolar: escolas sucateadas, as quais mais parecem deposito de lixo, que em nada lembram um ambiente de ensino adequado à aprendizagem. Alunos desestimulados e apáticos dentro das escolas. Escolas sem atrativos para os alunos, ambientes que mais lembram um galpão com divisórias do que uma escola.

2. A falta de Politicas Públicas e recursos para a Educação: A educação no nosso país é encarada como despesa no orçamento e não como investimento para o desenvolvimento do mesmo. A falta de recursos e a má distribuição dos mesmos.

3. Capacitação e valorização de professores: Poucos são os professores que buscam capacitação profissional, muitas vezes por não possuírem recursos próprios, e outra por desmotivação. O aperfeiçoamento profissional que deveria ser oferecido ao professor pela união em parceria com Estados e Municípios, não chega a todos os professores, as dificuldades de locomoção nas cidades do interior e a falta de auxilio desestimula o professor.

4. A participação da família na escola: Uma gestão democrática na escola, onde pais e alunos, gestores, professores e funcionários, discutissem o plano de educação da escola, estabelecessem metas, objetivos e estratégias para alcançar resultados. A família é a primeira instituição de educação do individuo, e a ausência da família na escola e na vida do educando traz prejuízos não só no ensino aprendizado mais para as relações que este indivíduo fará na vida social.

Não podemos falar da didática do professor sem falar na qualidade da educação, sem mencionar a gestão escolar democrática, estes são associáveis e fazem parte do Ministério da Educação (art. 206, inciso VI, da Constituição Federal). No art. 3 inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/1996, evidenciados no Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172 de 09/01/2001.

Atendendo o artigo 211 da Constituição O Ministério da Educação e seus entes federados União, os Estados e Municípios se comprometem em apoiar a Gestão democrática, no estabelecimento de Politicas Públicas que atendam as necessidades da comunidade escolar, visando garantir uma educação de qualidade.

Seria maravilhoso se todos os programas criados pelo Ministério da Educação atendessem de fato todas as escolas no Brasil. A realidade do ensino público é bem diferente do que prega o MEC. Escolas com estruturas precárias, que em nada lembram uma instituição de ensino, recursos insuficientes e gestões nada democráticas.

A qualidade do ensino está ligada intimamente à didática do professor e a politicas educacionais que atendam os interesses e necessidades da comunidade onde a escola estiver inserida, respeitando as diferenças sociais, valorizando os espaços educativos, implantando uma gestão democrática onde professores, funcionários, alunos, pais e toda comunidade participe das decisões, procurando desenvolver ações coletivas a serem seguidas por todos na busca de um mesmo ideal.

O respeito à diversidade é essencial para a consolidação da democracia e da autonomia.

É neste sentido que a organização de uma proposta pedagógica deve ser criada, que compreenda de Conteúdos escolares, avaliações, habilidades e competências mais, contudo que entenda de seres humanos.

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EJA

É preciso considerar atividades de ensino que propiciem a prática de um 'aprender a ler' e um fazer Matemática, o que significa recorrer a uma interação educativa na qual o aspecto matemático de uma situação possa ser identificado pela linguagem usada; dessa forma, é possível tornar o acesso ao conhecimento matemático simples, o que difere de um fazer simplista. Inserir a leitura nas aulas de EJA possibilita, ou até mesmo potencializa a formação de leitores autônomos, ajudando a compreensão dos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula.

Ou seja, propiciar aos estudantes uma aprendizagem matemática que lhes permita estabelecer relações com outras áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem em matemática na Educação de Jovens e Adultos deve propor atividades que considerem características exploratórias e investigativas, que sejam sistematizadas priorizando os procedimentos desenvolvidos pelos estudantes.

Sabemos que não cabe apenas ao aluno o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas também ao professor e ao saber.

> "[...] O professor é aquele que orienta as situações didáticas que ocorrem em sala de aula" (SILVA, LOURENÇO e CÔGO, 2004, p.11). Com o papel de sempre estimular a linguagem do aluno, estimulando-o a perguntar, a buscar.

O professor deve estar atento e aumentar sua compreensão sobre os processos didáticos, possuir um fundamento para a organização de aspectos do currículo. Além disso, deve estar capacitado para realizar uma reflexão crítica sobre as causas e as consequências de suas ações em aula.

Poderíamos fazer a seguinte pergunta: O que significa ensinar e aprender Matemática na EJA? Em defesa de propostas educacionais baseadas no pensamento pedagógico de Paulo Freire como norteadoras das ações educativas, quando nos remetemos a falar sobre Educação de jovens e adultos estamos falando de pessoas com pouca, ou nenhuma escolarização. Pessoas em busca de se tornarem alunos, que na maioria das vezes chegam na vida adulta com pouca escolaridade, e as vezes nenhuma. E essas pessoas terminam sendo descriminadas e excluídas de certa forma, tornando a EJA sua porta de saída para tal situação de exclusão social e cultural. Devido a isso, aos diferentes anseios dos alunos, muitos dos exemplos de trabalhos pedagógicos com a "modelagem matemática" se realizam no âmbito da EJA. Na EJA, unem forças, a necessidade dos alunos em adquirirem conhecimento para resolver seus problemas e a própria disponibilização e diversidade de informações e recursos que o próprio aluno adulto traz para a sala de aula, adquiridos em sua vivência social, familiar, profissional, etc.

Para se atingirem os objetivos desejados na EJA, é preciso considerar as questões almejadas e analisar as possibilidades de caminhos para que as atitudes tomadas atendam as necessidades sociais e individuais dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Também há necessidade de diagnosticar a realidade educativa para se ter clareza sobre as concepções de EJA e Educação Matemática que nortearão as tomadas de decisão durante a ação pedagógica nesse processo.

Os professores, ao atuarem na formação de jovens e adultos, devem observar a Matemática como uma ciência sócio historicamente construída e repassar essa concepção para os alunos. Compreender indistintamente esse Ensino que considere e valorize as experiências pessoais e culturais do professor e dos alunos como fatores importantes, a fim de tornar o ensino dessa disciplina mais relevante, interessante e significativo para ambos. Isto requer um maior conhecimento sobre a realidade e cultura em que vive, assim como sobre si próprios, suas perspectivas em relação ao ensino e seu senso crítico.

Desta forma, não se pode pensar em um processo ensino e aprendizagem para jovens e adultos fora do contexto cultural, pois o ponto de partida para o desenvolvimento de tal processo se dá a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como suas experiências, perspectivas e anseios, como já foi dito anteriormente.

A Matemática Escolar passou muito tempo adotando uma postura arcaica em relação ao ensino em sala de aula, subsidiando uma prática didática predominantemente "bancária". Somente a partir da década de 80 essa postura começa a ser mudada.

> A Educação Matemática de Jovens e Adultos não fica imune a essa tendência, entretanto, a dinâmica própria das relações de ensino aprendizagem na EJA, não consegue evoluir presa a teorizações com remotas referências em realidades não experenciáveis, o que obriga educadores e propostas pedagógicas a uma positiva atitude de reintrodução de elementos de composição dos significados do conhecimento matemático e de constituição do sentido de aprender esse conhecimento, elementos esses que haviam excluídos da abordagem escolar da Matemática. (MACHADO, 1987, p.20)

Embora, felizmente, hoje o diálogo sobre metodologias e melhores formas de se trabalhar a matemática em sala de aula já tenham grande espaço em meio à pesquisa no país. Isso não resolve a problemática existente em sala de aula.

É de conhecimento de todos que a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula tem grande importância no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, deve-se direcionar uma atenção especial para essa prática, pois o entendimento do conteúdo matemático, assim como o rendimento escolar do aluno, depende da metodologia utilizada em sala de aula.

Trabalhar a matemática em sala de aula não significa limitar-se apenas às fórmulas prontas, mas criar condições de aproximação entre o aluno e o conteúdo matemático, de forma que a matemática deixe de ser a disciplina quase que inacessível e se transforme em algo real, ou seja, que, de certa forma, faça parte da realidade do aluno. Tornar a matemática parte do cotidiano do aluno, dentro da perspectiva de manter relação com as condições de vida do ser humano, não se limita ao sensitivo. Significa dizer que o aluno ingressa num processo que tende a extrapolar o cotidiano. Do contrário, ele "[...] não só não aprende o processo de pensamento mais complexo implícito na atividade escolar, como não se apropria do conteúdo que daí advém" (GIARDINETTO, 1999, p. 50).

Ademais, há de se destacar a valorização da expressão oral, o uso de recursos didáticos e o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Consequentemente, nesta perspectiva, o trabalho pedagógico que enfatiza exclusivamente o conhecimento-final (ex. a fórmula matemática) despreza o desenvolvimento do aluno perante o processo ensino-aprendizagem.

> [...] No modelo tradicional de ensino, apelidado por alguns de "cuspe a giz", encontramos poucas situações que solicitam que os alunos reflitam sobre a matemática que vão aprender, sobre o que pensam dessa área ou sobre eles próprios em relação à disciplina. Quando essa prática acontece, reflexões de outras pessoas são-lhes narradas e pede-se simplesmente que eles as memorizem. Esse procedimento foi denominado por Freire (1970, 1973) de método bancário e por Gattegno (1970) de método tradicional de ensino. A ausência, nessa prática, da exigência explícita de reflexão sugere que o aprendizado ocorre na medida em que o indivíduo simplesmente passa por uma sucessão, seja linear ou hipertextual, de experiências. (POWELL e BAIRRAL, 2006, p. 47).

Metodologias arcaicas dificultam a relação entre o aluno e a disciplina, no caso, a matemática. Proporcionar relação de bem-estar e estímulo para o aluno é primordial para bom desenvolvimento da disciplina. A matemática não precisa ser vista como a disciplina mais difícil do currículo escolar e, para mudar isso, é necessário rever as atitudes tomadas em sala de aula. As metodologias, ditas arcaicas, tendem apenas à reprodução do conteúdo, desprezando assim a inserção da leitura na disciplina matemática.

A maioria dos alunos tem o pensamento de que a disciplina matemática é extremamente difícil, dificultando até a relação entre estes e o professor. A comunidade escolar e até mesmo a mídia contribuem com disseminar a ideia de que "Matemática é muito difícil", atribuindo assim o fracasso do aluno nessa disciplina a esse preconceito. Acentua esta situação o fato de que muitos alunos saem reprovados nessa disciplina, usando a dificuldade como justificativa.

A matemática para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos se apresenta de forma adormecida. Os adultos que retornam à escola estão desatualizados, esqueceram as técnicas, os conteúdos estudados anteriormente, com isso, se sentem incapazes, bloqueados, não conseguem raciocinar, fazer cálculo mental, apresentando uma irritabilidade por não compreenderem.

Ao receber este estudante o professor sente a necessidade de criar um clima de harmonia e acolhimento para que eles se sintam respeitados, restabeleçam a autoconfiança e compreendam que são capazes de aprender e podem errar.

O uso de jogos em sala de aula permite a articulações entre a metodologia e o conhecimento de forma prazerosa e significativa promovendo para o estudante momentos de descontração e socialização permitindo que estabeleçam conexões e construam seu aprendizado por meio do simbólico.

Os jogos permitem o desenvolvimento da linguagem, criticidade, organização e autoconfiança além de permitirem alterar a maneira tradicional de ensinar matemática, estimulando o raciocínio lógico e melhorar a capacidade de resolver problemas.

Cabe ao professor buscar alternativas para desenvolver as habilidades e competências dos estudantes estimulando a conivência saudável e o sentimento de pertencimento. Através de jogos matemáticos poderá trabalhar o conteúdo e ainda levá-los a interpretar, pensar, questionar, propor soluções aos desafios que surgirem desenvolvendo também seu conhecimento sócio-cultural, melhorando suas relações no trabalho e na vida cotidiana, desenvolvendo, portanto, a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade em aprender matemática na EJA nos despertou para as seguintes reflexões: Qual é o papel do professor na escola? Que escola queremos? Durante o desenvolvimento da pesquisa pudemos responder a essas indagações. O processo de construção de uma identidade profissional e de uma escola ideal não é mais utopia.

Um dos principais desafios do professor e da escola é criar estratégias para encantar os alunos, como garantir que tenham interesse em aprender, que queiram frequentar a escola. O professor passa a ter um papel fundamental de mediador na construção das relações interculturais, interpessoais, promovendo processos de interação entre os alunos e o conhecimento. Trabalhando com novas tecnologias que hoje estão e são bem usuais entre os alunos, aproveitando este interesse para introduzir o assunto de maneira que seja atrativo e real para o aluno. Onde ele perceba a participação e construção do seu conhecimento e como aplica-lo.

O processo de criar, elaborar, pensar a matemática assume uma nova forma,

deixa de ser reducionista e passam a envolver toda equipe pedagógica, alunos, professores, comunidade, funcionários. Na escola que queremos há espaço sem duvida para a aprendizagem mútua, em que professores e alunos possam ao mesmo tempo aprender e ensinar. Que as dificuldades sejam encaradas como desafios a serem ultrapassados e movidos, que o processo de ensino e aprendizagem seja lúdico e prazeroso.

Não existe uma receita pronta diante de uma pluralidade cultural presente nas escolas, o que deve existir é vontade de mudar, de escolher juntas ações / temas que, em uma perspectiva intercultural, possam promover dentro da escola, a diversidade já encontrada por nossos alunos fora dela.

Acreditamos que a aprendizagem da matemática pelo aluno cabe a profissionais conscientes do que querem, do que buscam enquanto educadores comprometidos com a cidadania, que acreditam num mundo melhor, na alegria do saber fazer, no exercício da prática pedagógica. Que tem um olhar multidimensional, que envolve a descoberta que transcende a magia do ensinar e do aprender.

A busca do sonho, da esperança, da paixão de contribuir na formação de pessoas independentes, mas solidárias, autônomas, mas afetivas, arrojadas, mas que reconhecem e respeitam o outro, atreladas a um projeto de vida que entendem a educação como solução para uma qualidade de vida melhor; essas e somente essas devem ser a bússola para o professor.

O professor nessa inconstante busca define-se como um ser pensante, um intelectual orgânico que processa que produz que faz e que refaz uma cadeia de saberes baseados em competências; que faz da sua prática um exercício de construção de conhecimento, que ousa que faz a diferença, que estimula as relações, que reflete a sua ação e que privilegia a liberdade de pensamentos, que compartilha e se apaixona todos os dias pelo que faz.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marlos Gomes. Um ambiente computacional para aprendizagem matemática, baseado no modelo pedagógico de Maria Montessori. Dissertação de Mestrado da UFSC. 2000.

BARRETO, D.E.S.; Jogos e aprendizagem matemática de alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2015. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo.

BARRETO, D.E.S.; OLIVEIRA, M.H.P. Oficina de jogos para professores de Matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Anais. Reunião Latinoamericana de Matemática Educativa, RELME 28. Barranquilla: UA, 28-31, jul. 2014.

BRASIL. MEC. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (5ª a 8 ª series). Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAMM, Regina F. Registro de Representação. IN: MACHADO, Silva Dias Alcântara. Educação Matemática: Uma introdução. São Paulo: Educação, 1999.

D' AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da Teoria à Prática. 2° edição, Campinas: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. Complexidade e Aprendizagem – a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo. Atlas, 2002.

ECO, Umberto. Erros, Mentiras que parecem verdade ou Verdades que parecem mentiras. São Paulo. Editora, RCB, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. IN Revista de Administração de Empresas. 1995.

PIAGET, J. A Construção do Real na Criança. 3° ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SIMONETI, Luciana. Mestrado em Educação Matemática: Pesquisa fundamentada na Teoria de Quadros de Régina Douady (1986). São Paulo: PUC, 2007.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes. O Ensino da Matemática: Contributos Pedagógicos de Piaget, Vygotsky. Artigo Científico. Disponível em: http://www.psicologia.com. Acesso em: 14 ago 2018.

SKOVSMOSE, Ole. Educação Matemática Critica. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, LS. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS LÚDICOS DA BRINCADEIRA, BRINCAR E DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEONARDO APARECIDO MOURA FLÁVIO

Graduação em Direito pela Universidade Paulista – UNIP (2015).

RESUMO

A pesquisa constituiu-se por meio de observação, investigação, problematização embasados em referências bibliográficas e documentos em meio virtual para constatação das considerações sobre “Qual a importância e as contribuições dos processos lúdicos da brincadeira, brincar e do brinquedo na Educação Infantil, para o desenvolvimento pleno, a construção de conhecimentos e a constituição da criança em cidadão de direitos e deveres”. Propiciando o enriquecimento da formação acadêmica mediante a verificação, análise e reflexão das fundamentações teóricas das práticas e processos educativos das unidades educacionais de Educação Infantil, tanto das realizações de sala de aula como da gestão escolar, visando o desenvolvimento pleno, a construção de conhecimentos, e a constituição da criança em cidadão.

Palavras-chave: Brincadeiras; Educação Infantil; Construção de conhecimentos.

INTRODUÇÃO

Complementando a formação docente se fez necessário o cumprimento da pesquisa acadêmica para a verificação da atuação prática dos docentes e demais profissionais envolvidos com a Educação Básica e os processos que a permeiam, principalmente o de ensino aprendizagem, para serem relacionados e integrados aos conhecimentos teóricos e metodológicos constantemente construídos no curso, sendo, portanto, seu principal objetivo.

A pesquisa desenvolveu-se sobre o tema “Considerações sobre a importância e as contribuições da brincadeira, brincar e do brinquedo na Educação Infantil, para

o desenvolvimento pleno, a construção de conhecimentos das crianças.", pois os processos lúdicos se desenvolvidos da maneira adequada neste nível de ensino, são instrumentos facilitadores do docente no processo de ensino-aprendizagem, proporcionam a verificação de como a criança interpreta e assimila o mundo, sendo sua principal forma de expressão. A criança deve ser compreendida como um ser brincante e os processos lúdicos são atividades essenciais para o desenvolvimento e para as construções de aprendizagens dos educandos nas unidades educacionais.

Buscou-se verificar "Qual a importância e as contribuições dos processos lúdicos da brincadeira, brincar e do brinquedo na Educação Infantil, para o desenvolvimento pleno, a construção de conhecimentos, e a constituição da criança em cidadão de direitos e deveres?", visto que as crianças quando são aseguradas de seu direito, ao brincar, desenvolvem-se integralmente, aprendem, usufruem de alguns seus direitos e iniciam-se para futura execução de deveres.

Estudou-se referências bibliográficas e documentos em meio virtual que retratem processos lúdicos, para propiciar considerações sobre o tema desenvolvido, relatando a importância da brincadeira, do brincar e do brinquedo no desenvolvimento das práticas educativas nas unidades educacionais de Educação Infantil; reflexão sobre a necessidade da Educação Infantil promover o pleno desenvolvimento da criança; considerações sobre as contribuições dos processos lúdicos no ensino-aprendizagem da Educação Infantil, para compreenção da construção de conhecimentos pela criança; poderação sobre a atual e futura participação das crianças na sociedade, como cidadãos de direito e deveres.

Verificou-se a necessidade das unidades educacionais de Educação Infantil promoverem o pleno desenvolvimento dos educandos em seus amplos aspectos: físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social, para a construção de conhecimentos e formação que visa a cidadania.

A pesquisa proporcionou o estabelecimento de reflexões entre a formação acadêmica composta de diferentes aprendizagens com a atuação pedagógica no ambiente escolar realizada por meio de observação, investigação, problematização e análise contribuindo para o aprimoramento profissional e permitindo assim, a vivencia do processo de ação-reflexão-ação, ou seja, de prática-teoria-prática, necessário e essencial para atuação docente.

DIRETRIZES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as diretrizes estabelecidas sobre a educação no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988, o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabelece:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

As legislações mencionadas explicitam que a Educação escolar visa promover um pleno desenvolvimento ao discente, proporcionando a aquisição de competências e habilidades para utilização no decorrer de sua vida. Em vista disso os processos de ensino-aprendizado devem propiciar oportunidade de acesso a conhecimentos históricos e culturais que ofereçam ao educando condições de aprender sobre si mesmos e o mundo. Para desenvolverem-se como cidadãos conscientes com qualificações profissionais.

> "É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, ludicidade, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança" (Versão Preliminar: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC/SSESP, 2007. p. 16 apud SÃO PAULO. SP. Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 20).

A concepção de Educação escolar mencionada nesta pesquisa possui o conceito retratado na Lei nº 9.394/96 (LDB), no artigo 21, inciso I, que se refere à composição dos níveis escolares, estabelecendo que "A educação escolar se compõe de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio."

Enfatizando-se em seu artigo 29, as disposições gerais da Educação Infantil, caracteriza-a, por conseguinte, o primeiro nível de ensino da educação básica brasileira, ofertada em unidades educacionais de caráter público e privado, para as crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade. Visando promover aos discentes regularmente matriculadas, a complementação para o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social.

Os princípios e fins da Educação Infantil, salientados na legislação retratam a necessidade do pleno desenvolvimento do educando se constituir no respeito às suas individualidades e singularidades e, portanto, nas características próprias de cada faixa etária atendida neste nível de ensino sob uma formação para atuação cidadã.

Objetivando-se normas comuns que reforçassem os fundamentos e procedimentos para as práticas de educação o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que são:

- Princípios Éticos que favoreçam a construção da autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao outro e ao bem comum;
- Princípios Políticos que propiciem os direitos e deveres de cidadania, do exercício do pensamento crítico e do respeito à ordem democrática;
- Princípios Estéticos que favoreçam a percepção e a constituição da sensibilidade, criatividade, ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

> [...] diretrizes enfatizam que as propostas pedagógicas devem promover práticas de educação e cuidado que tratem de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como um ser integral. Elas orientam que as propostas pedagógicas busquem a interação das diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã [...] (SÃO PAULO. SP. Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 14).

As unidades educacionais de Educação Infantil devem promover o desenvolvimento das propostas pedagógicas embasadas nesses princípios, para que as práticas de educação e cuidados possibilitem a integração dos aspectos físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social do educando. Entendendo-o como ser completo, total e indivisível.

Acompanhando o que propõem as Diretrizes (DCNEI), as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil, constituídas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, manifestam que as práticas pedagógicas selecionadas pelos professores para serem vividas no cotidiano devem ser estimuladoras do desenvolvimento das crianças, acolhedoras de suas diversidades e promotoras de:

- Pensar criativo e autônomo, que possibilite ao educando aprende a opinar e a considerar os seus sentimentos, como também a opinião e o sentimento das outras crianças e dos adultos sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito, etc.;
- Sensibilidade que valorize e promova a criação e a construção de respostas singulares peles educandos;
- Postura ética atrelada aos conceitos de solidariedade e justiça que possibilite ao educando a compreensão da diversidade que caracteriza a comunidade humana, e a posicionar-se contra a desigualdade, o preconceito,

a discriminação e a injustiça.

Ressalta-se a importância da promoção da identidade pessoal dos alunos nos vários contextos em que se situem os processos de ensino-aprendizado, mediados por atenção multidisciplinar, que os concebam como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual.

Nas interações com as outras crianças e com os adultos nas atividades pedagógicas, as crianças mobilizam seus saberes e seus aspectos físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social, ao mesmo tempo em que os modificam.

> Outro documento foi elaborado pelo MEC em 1998 para orientar a elaboração dos currículos das instituições de educação infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Diferentemente das Diretrizes, ele não é um documento normativo, mas, obedecendo à exigência imposta pela LDB, aponta algumas metas de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo que seu direito à infância é parte de seus direitos de cidadania. (SÃO PAULO. SP. Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 14).

Avigorando o proposto pelas Diretrizes (DCNEI), o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) considera que as especificidades físicas, psicológica (emocional), intelectual (cognitiva), afetiva, linguística, cultural e social, das crianças de zero a cinco anos, se desenvolvem de acordo com a qualidade das experiências oferecidas e vivenciadas nas unidades educacionais de Educação Infantil. E que essas especificidades podem contribuir para o exercício da cidadania, mas para tanto devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- Respeito à dignidade e aos direitos dos educandos, nas suas especificidades individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- Respeito ao direito das crianças, de terem momentos propícios à brincadeira, ao brincar, e o brinquedo. Concebendo-o como forma característica do universo infantil para se expressar, pensar, interagir e se comunicar;
- Favorecer o acesso dos educandos aos bens socioculturais disponíveis, ampliando seu desenvolvimento para se expressar, pensar, interagir e se comunicar;
- Favorecer a socialização, participação e a inserção dos educandos nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- Atender aos cuidados essenciais do desenvolvimento da identidade dos educandos.

A ação docente no processo de ensino-aprendizado deve propiciar que o

alunado se desenvolvam potencialmente em todos os aspectos físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social, a partir da valorização dos seus prévios conhecimentos para sua ampliação e para novas aquisições, mediados pela postura voltada para o cuidar e o educar. Promovendo-se assim, o pleno desenvolvimento dos educandos por meio de estímulos e ações pedagógicas diárias.

Então, o docente deve possibilitar atividades intencionais e estruturadas, e também, ações espontâneas e livres. Com interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da cidadania, contribuindo com o provimento e constituição de conhecimentos e valores.

Para essa promoção, de desenvolvimento pleno da criança, as unidades educacionais de Educação Infantil, devem, de tal forma, configurar-se em ambientes de atuação docente mediada pelo cuidar e educar simultaneamente, pois, nessa faixa etária é que as crianças formam as suas impressões sobre o mundo e tudo que as cercam. Interiorizando e assimilando as informações e os conhecimentos que lhe são oferecidos, para posteriormente, na fase adulta, se manifestarem através dos seus atos e maneiras de agir a diferentes situações cotidianas, principalmente a sua atuação cidadã, de sujeito de direitos e de deveres.

> [...] Cuidar inclui acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construírem sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Inclui ter sensibilidade e delicadeza, sempre que necessário, além de cuidados especiais conforme as necessidades de cada criança. Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador. (SÃO PAULO. SP. Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 19, grifo nosso).

A educação embasada nos critérios de cuidar promove ações docentes que compreendem os cuidados como realizações referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. Para início da constituição da criança em cidadão.

A educação escolar nacional, e, portanto, a Educação Infantil, possui como principal finalidade o pleno desenvolvimento do educando desde suas tenras idades até seus cinco anos, por meio de ações docentes de cuidar e educar que os respeitem como crianças subjetivas, contemplando sua atuação ativa para a aquisição e o aprimoramento de habilidades e competências relacionadas aos múltiplos aspectos físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural

e social que as constituem. Visando correlativamente o exercício da cidadania, garantindo uma formação na qual sejam assegurados de conhecer e fazer usos de seus direitos e deveres de maneira responsável, consciente, crítica e participativa.

Para a atuação docente cumprir com seus objetivos, primeiramente se faz necessário a pesquisa e a reflexão de pressupostos teóricos para rever, reformular e aprimorar as fundamentações da sua prática docente. Para realizá-la de maneira correta, sem equivocos, o docente tem de se embassar no "saber", para posteriormente "fazer" uma atuação mediadora que comtemple a promoção da aprendizagem significativa, promotora do pleno desenvolvimento do educando.

Segundo ROBLES (2007):

> Vários autores têm caracterizado a brincadeira como a atividade ou ação própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesma e tendo uma relação íntima com a criança (Bomtempo, 1987; Brougère, 1997; De Rose e Gil, 1998; Kishimoto, 1997; Piaget, 1978; Santos, 1998; Wajskop, 1995).

A criança atualmente é concebida por diferentes autores que embasam e fundamentam a atuação pedagógica como um ser brincante, independentemente de qualquer característica que ela possua (cultura, credo, classe social, descendência étnica, outros), todos os seus atos e sua principal forma de expressão estão ligados à brincadeira, ao brincar e ao brinquedo. As diferenças que podem ser verificadas referem-se aos conteúdos e materiais utilizados nos processos lúdicos infantis, pois serão escolhidos de acordo com a referência sociocultural da criança, de sua família e da unidade educacional que frequenta.

Com a intenção de consumar as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), as unidades educacionais de Educação Infantil, visam fortalecer práticas educativas docentes mediadas por processos lúdicos da brincadeira, do brincar e do brinquedo para promover o pleno desenvolvimento dos educandos de tenras idades até seus cinco anos, em seus amplos aspectos: físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social, para formação que visa à cidadania.

Segundo ALMEIDA; CASSARIN (2002):

> Não se pode esquecer do papel do professor como aquele que media as estratégias sociais, linguísticas e cognitivas, num contexto educativo, fornecendo subsídios para a construção dos conhecimentos que serão adquiridos, servindo-se do brincar.

Os processos lúdicos da brincadeira, do brincar e do brinquedo devem ser valorizados nos espaços educativos, principalmente nas unidades educacionais de Educação Infantil, pois favorecem o proposto na legislação vigente das bases da educação nacional, do pleno desenvolvimento dos educandos nos aspectos físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social, sob a mediação do educador nas práticas educativas.

A criança ao ingressar na Educação Infantil, estabelece novas interações com os ambientes das unidades educacionais, seus profissionais, alunos e demais pessoas que a frequentam (pais, responsáveis pelo transporte escolar, profissionais de outras áreas, como da saúde, etc.). As relações estabelecidas nem sempre são condizentes com as, que ela está até então habituada. Encontrando-se inserida num ambiente com: espaços, tempos, objetos, ações, rotinas e relações diferentes e ainda desconhecidas. Esta diversidade heterogênea de fatores pode proporcionar aprendizado e consequente desenvolvimento para os educandos se forem desenvolvidas práticas educativas, que favoreçam relações e interações para a sua construção de conhecimentos.

ALMEIDA; CASSARIN (2002) afirmam que:

> Com a intenção de aproximar o aluno da escola e mantê-lo motivado neste ambiente, deve-se utilizar recursos que diversifiquem a prática pedagógica, buscando tornar o espaço da sala de aula aconchegante, divertido, descontraído, propiciando o aprender dentro de uma visão lúdica, criando um vínculo de aproximação/união entre o professor e o aluno.

As práticas educativas docentes para efetivarem seus objetivos e própósitos devem ser dinâmicas e estarem contextualizadas com a vida cotidiada das crianças e com os seus conhecimentos prévios, devendo desenvolver-se permeadas pelos processos lúdicos sua principal forma de expressão. Os processos lúdicos da brincadeira, do brincar e do brinquedo são importantes, pois favoreceram a atuação docente como instrumentos e recursos facilitadores e diversificados do processo de ensino para a construção mediada da aprendizagem pelo aluno.

O educador deve planejar, elaborar e realizar suas práticas educativas por meio de atividades direcionadas e livres que propiciem os processos lúdicos de acordo com a idade e o desenvolvimento dos educandos, além de seus interesses, gostos, sentimentos e necessidades.

Wajskop, citado por ALMEIDA; CASARIN (2002) nos diz que: “Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas.” As autoras contribuem, ressaltando a importância dos processos lúdicos e sua contribuição para o desenvolvimento do brincante:

“Uma das características principais do brinquedo é a motivação que ele

proporciona para a criação do mundo imaginário vital para o desenvolvimento global do ser humano. É a partir do brinquedo que a criança aprende a agir."

As práticas educativas docentes permeadas pelos processos lúdicos da brincadeira, do brincar e do brinquedo, favorecem o desenvolvimento dos educandos de modo a:

- Fisicamente adquirem a cada dia maior motricidade, nas realizações de enagatinhar, andar, correr, rolar, pular, entre outros. Ou seja, de se expressarem corporalmente;
- Intelectualmente disporem de aproximadamente de 5 a 20 minutos de tempo de concentração e atenção seguidos, de acordo com seu interesse. Aprendendo e aprimorando seus conceitos de e sobre o "mundo".
- Psicologicamente demonstrarem-se sensível as emoções dos seus colegas e dos professores. Também procura novas sensações, não tendo muitas vezes inibições. Conforme as estimulações passa a ficar confiante descobrindo que já pode tomar algumas decisões, e que elas podem repercutir aspectos positivos e negativos para si e para os outros.
- Socialmente encontrarem-se na amenização e até superação da fase do egocentrismo, na qual acreditam ser o centro das atenções, e, portanto, desejam ter tudo para si, possuindo uma postura muitas vezes egoísta com os colegas de classe, mas com a mediação e estimulação dos professores pode assumir uma personalidade simpática apesar de seu vocabulário ainda ser limitado. Começa adquirir e desenvolver noções das ações certas e erradas.

Em decorrência disso, baseando-se nas Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil, as práticas educativas cotidianas das unidades educacionais de Educação Infantil devem ampliar as possibilidades dos educandos, por meio dos processos lúdicos da brincadeira, do brincar e do brinquedo, para que possam desenvolverem-se plenamente em seus amplos aspectos de maneira a contemplar a formação cidadã e viverem o processo de enino-aprendizado, contemplando:

- Conviver, brincar e realizar atividades individuais e em diferentes grupos;
- Cuidar de si, dos outros e do ambiente;
- Expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens;
- Compreender suas emoções e seus sentimentos;
- Buscar soluções para problemas e conflitos;
- Terem suas necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento por relações e interações com os professores, profissionais, demais alunos e espaços do ambiente escolar.

Assim sendo, para propiciar ao aluno da Educação Infantil a construção de conhecimentos, e consequentemente promover o seu pleno desenvolvimento nos

aspectos físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social, o professor deve utilizar como recursos e instrumentos os referidos processos lúdicos da brincadeira, do brincar e do brinquedo, para facilitar e diversificar sua prática pedagógica, na mediação dos processos de ensino-aprendizagem.

Promovendo a compreensão da construção de conhecimentos pelas crianças, no processo de mediação docente na interação com a brincadeira, o brincar e o brinquedo, visando seu pleno desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social, para constituição de sua cidadania.

Para compreendermos a construção de conhecimentos dos educandos, no processo de ensino-aprendizagem, irei elucidar as contribuições de Almeida e Casarin, a partir das exposições de Vygotsky:

A aquisição do conhecimento de qualquer pessoa, inclusive das crianças desde suas tenras idades ocorre por meio de zonas de desenvolvimentos, a real e a proximal. A Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) refere-se aos conhecimentos já adquiridos, ou seja, são os conhecimentos prévios que as crianças, alunos possuem das suas vidas cotidianas. E a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se aos conhecimentos que são construídos na mediação intencional com pessoas que já tenham adquirido esse conhecimento, ou seja, das relações e interações estabelecidas com seus familiares, amigos, pessoas diversas com os aspectos socioculturais. Ou no caso das escolas, os alunos se desenvolvem na interação com os professores que ensinam e com os colegas que estão avançados, construindo assim, os conhecimentos acerca do currículo escolar.

Vygotsky, citado por ROSA nos diz que "... a região onde a escola deve trabalhar é a da ZDP de modo a alavancar o processo de desenvolvimento dessas funções."

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) contempla as contribuições da brincadeira, do brincar e do brinquedo para a construção do conhecimento das crianças, no processo de ensino-aprendizagem, nos dizendo que:

> Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. [...] É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (p. 27).

Dessa forma, a brincadeira ao ser proposta pelo docente aos discentes, cria para eles o progresso da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo a distância entre o nível atual de desenvolvimento que a criança se encontra, determinado pela necessidade e capacidade para resolver independentemente uma ação, ou uma situação problema, e o nível de desenvolvimento potencial, é determinado através da realização da resolução do problema, sob a orientação e/ou colaboração do professor ou dos colegas mais capazes, obtendo novas aquisições de conhecimento.

A visão sociointeracionista, a qual Vygotsky defende, concebe a criança, por conseguinte, como ser social. E seu crescimento intelectual ocorre a partir da apropriação de conhecimentos culturais, por interações sociais mediados pelos processos de ensino-aprendizado que a transformam. Sendo que sua aprendizagem, seu desenvolvimento e o processo de ensino são considerados etapas distintas, mas inter-relacionadas, visto que o ensino desencadeia a aprendizagem que por sua vez desencadeia o desenvolvimento que novamente desencadeia a aprendizagem.

Vygotsky, citado por ALMEIDA; CASARIN (2002) nos diz que:

> Numa visão sócio histórica... a brincadeira é uma atividade específica da infância, onde a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social.

Cabe ao professor ser o mediador desse processo, e proporcionar a diversidade de aprendizagens a serem construídas pelos educandos, não sendo somente quantitativas, mas qualitativas, com experiências interacionais, que propiciaram vivencias nos espaços das unidades educacionais nos quais eles se encontram. Sua função perante as crianças além de promover os momentos de cuidado, e de educação, é de visar o pleno desenvolvimento gradativamente, para futura atuação cidadã.

Para mediar à construção das aprendizagens, o docente deve fazer uso dos processos lúdicos da brincadeira, do brincar e do brinquedo, que contribuem e favorecendo um ensino-aprendizado efetivo, já que se desenvolve em uma linguagem acessível aos alunos. Propiciando atividades que permitem assimilação e a recriação das experiências vivenciadas.

Para as autoras ALMEIDA e CASARIN, a brincadeira permite que a criança construa a sua realidade, e a parir do sistema simbólico do “faz de conta” onde tudo lhe é possível, perceba a possibilidade de mudança da sociedade, na qual ela faz parte. Compreendendo o mundo e as atitudes humanas segundo a imitação e reprodução das ações que presencia ao seu redor cotidianamente, exercitando suas habilidades e competências à medida que se desenvolve.

As crianças quando frequentam as unidades educacionais de Educação Infantil,

desenvolvem geralmente uma postura ativa, na qual imitam os profissionais, realizando descobertas e buscando a aceitação de suas ações.

> A forma como o professor desempenha seu papel é particularmente importante na experiência de aprendizagem das crianças que com frequência o imitam na interação com companheiros, fazendo-lhes perguntas, dando-lhes explicações ou orientações, elogiando-os ou advertindo-os, por exemplo. (São Paulo. SP. Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 30).

A brincadeira se caracteriza como atividade que propicia ao brincante experimentar novas situações pela assimilação e pela recriação das experiências dos adultos, ou seja, faz com que a criança, aluno construa a sua realidade, e perceba as possibilidades de mudança em nossa sociedade.

No processo de ensino-aprendizado dos educandos da Educação Infantil, o papel do professor é primordial, pois ele organiza espaços, oferece os materiais e brinquedos para as brincadeiras, e os momentos do brincar, além de participar como coautor, mediando à construção do conhecimento. O docente ao brincar com seus alunos está mediando e dando continuidade a brincadeira que é o processo educativo, fornecendo conhecimentos que o alunado ainda não atingiu e transmitindo os valores e a cultura da sociedade. Possibilitando a aprendizagem da maneira mais criativa e social possível.

Lins, citado por ALMEIDA; CASARIN (2002) diz que:

> Partimos da hipótese de que pela brincadeira a criança realiza atividades essenciais para o seu desenvolvimento e que por meio deste brincar ela alcança as formas superiores mentais ao mesmo tempo que se torna participante efetiva de seu meio sociocultural.

O brinquedo deve ser compreendido pelo educador como objeto que oferece subsídios ao ato do brincar, sendo em sua maioria o suporte da brincadeira. Tendo como objetivo ser para a criança um substituto dos objetos reais, permitindo-lhe a manipulação. O educando ao interagir e utilizar os brinquedos, cria, imagina e representa as realidades e as experiências por ele adquiridas, atribuindo-lhe novos significados, no mundo imaginário que criou. Ao brincar com o brinquedo o aluno pode originar hipóteses, superar desafios e estabelecer relações com as regras e os limites impostos pelo professor. Desta forma, o brinquedo, o brincar e a brincadeira são a representação das experiências, da realidade que a criança, o educado faz parte.

Os processos lúdicos da brincadeira do brincar e do brinquedo nas unidades educacionais de Educação Infantil contribuem com o processo do ensino-aprendizagem

dos educandos, favorecendo lhes experiências e descobertas que se configuram em conhecimentos, e o professor deve ser o gerador e mediador dessas situações estimuladoras e eficazes. Nesse contexto a construção das aprendizagens favorece o pleno desenvolvimento para uma atuação cidadã.

O docente ao mediar à interação da criança com a brincadeira, o brincar e o brinquedo, nos processos de ensino-aprendizagem, e promovê-los por meio dessas ações lúdicas favorece ao educando sua construção de conhecimentos e o seu pleno desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social.

Na medida em que a criança permeia nas distintas possibilidades das atividades lúdicas sob a mediação do educador, ela utiliza seus conhecimentos prévios que serão transmitidos em suas ações brincantes e o educador, ao percebê-las complementa-as e as fundamentas para mediar à construção de novos conhecimentos, levando-o seus alunos ao progresso da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), efetivando-se assim, o ensino-aprendizado.

Portanto, os processos lúdicos contribuem com o desenvolvimento do ensino-aprendizado dos educandos, devendo ser considerada suas importâncias e contribuições pelos educadores principalmente das unidades educacionais da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação se constituiu na mediação dos educadores das diferentes disciplinas para com os educandos, construindo conjuntamente aprendizados novos e aprimoramento dos constituídos, mediante referências teóricas, metodológicas, científicas, vivências e experiências para o desenvolvimento e a constituição do profissional competente, crítico, reflexivo, autônomo, ético com amplo olhar sobre a educação e fundamentalmente sobre o ensino-aprendizado. Para exercer a ciência mediada pela teoria pedagógica, desempenhando seu trabalho de maneira intencional e sistematizado.

O processo de ensino-aprendizagem se desenvolveu em torno das competências e habilidades pertinentes a profissão por meio de aulas reflexivas acrescentando a postura de ação-reflexão-ação nos educandos.

No decorrer da formação houve a realização da pesquisa para complementar o processo e possibilitar a explanação das aprendizagens, vivências e experiências proporcionadas no decorrer do curso.

A pesquisa constituiu-se por meio de observação, investigação, problematização e análise para verificarem-se as considerações sobre a importância e as contribuições da brincadeira, brincar e do brinquedo na Educação Infantil, para o desenvolvimento pleno, a construção de conhecimentos das crianças. Propiciando

o enriquecimento da formação acadêmica mediante a verificação e análise das fundamentações teóricas das práticas das unidades educacionais, tanto das realizações de sala de aula como da gestão escolar.

A realização da pesquisa promoveu aprofundamento relevante sobre "Qual a importância e as contribuições dos processos lúdicos da brincadeira, brincar e do brinquedo na Educação Infantil, para o desenvolvimento pleno, a construção de conhecimentos, e a constituição da criança em cidadão de direitos e deveres?" Proporcionando a verificação do processo educativo e reflexão da prática.

Verificou-se a necessidade das unidades educacionais de Educação Infantil promoverem o pleno desenvolvimento dos educandos até seus cinco anos de idade, em seus amplos aspectos: físico, psicológico (emocional), intelectual (cognitivo), afetivo, linguístico, cultural e social, sob uma formação que visa a cidadania.

Percebeu-se a importância de as práticas educativas docentes serem desenvolvidas e mediadas por processos lúdicos da brincadeira, do brincar e do brinquedo que propiciam contribuições ao ensino-aprendizado dos educandos. Promovendo a compreensão da construção de conhecimentos pelas crianças, no processo de mediação docente na interação com a brincadeira, o brincar e o brinquedo.

Elencou-se um dos principais direitos assegurados por legislações as crianças, que é o direito a educação e ao ser cuidada, e, portanto, ao ato de brincar. Retratando, a participação das crianças em nossa sociedade, como cidadão já constituinte de direitos e de futuros deveres, visando sua futura atuação para exercício da cidadania.

Dessa maneira, relatou-se sobre a importância da brincadeira, do brincar e do brinquedo no desenvolvimento das práticas educativas nas unidades educacionais de Educação Infantil. Favorecendo a reflexão sobre a necessidade de se promover o pleno desenvolvimento da criança, pensando sobre sua participação na sociedade, como cidadãos de direito e deveres, proporcionando considerações sobre as contribuições dos processos lúdicos no ensino-aprendizagem, e a compreensão da construção de conhecimentos pela criança.

Estudou-se durante a pesquisa referências bibliográficas e documentos em meio virtual que retratassem processos lúdicos, para propiciar considerações sobre a importância e as contribuições da brincadeira, do brincar e do brinquedo no desenvolvimento das práticas educativas nas unidades educacionais de Educação Infantil, visando o desenvolvimento pleno, a construção de conhecimentos, e a constituição da criança em cidadão.

A pesquisa proporcionou o desenvolvimento profissional para atuação pedagógica, nos iniciando em nossa vida pela busca e pesquisa de cada vez mais nos aprofundarmos e assim, nos especializarmos para compreendermos os processos de ensino-aprendizagem sob um novo olhar perante a educação, o de "pesquisador".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. De; CASARIN, M de M. A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. Disponível em: < http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a6.htm>. Acessado em: 28/10/2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. DOU 16.7.1990 e retificado no DOU de 27.9.1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU 23.12.1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 2. Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 3. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Declaração Universal dos Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acessado em: 28/10/2023.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. A teoria de Vygotsky. Disponível em <http://www.dfi.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_5.pdf>. Acessado em 28/10/2023.



REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL | V.1 | N.51 | OUTUBRO 2026

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE NA ESCOLA BÁSICA: ENTRE AUTORIDADE DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS

LUCIANA SIQUEIRA DA SILVA TOSTA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Associação do Brasil (2016); Professora de Educação infantil e fundamental na E.M.E.I Kagohara I

RESUMO

A construção da autonomia do estudante na educação básica constitui um dos principais desafios da escola contemporânea, especialmente diante de práticas pedagógicas ainda marcadas pela centralidade do professor e pela transmissão de conteúdos. Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre autoridade docente, liberdade e práticas pedagógicas na promoção da autonomia discente. Fundamentado na pedagogia crítica de Paulo Freire e nas contribuições de Philippe Perrenoud e José Carlos Libâneo, o trabalho discute a importância de práticas educativas que favoreçam o protagonismo do estudante e o desenvolvimento do pensamento crítico. Parte-se do pressuposto de que a autonomia não é inata, mas construída por meio de experiências educativas que incentivem a participação, a reflexão e a tomada de decisões. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, organizando situações didáticas que promovam o diálogo, a problematização e a cooperação. Além disso, destaca-se a necessidade de superar modelos autoritários de ensino, substituindo-os por práticas que articulem autoridade pedagógica e respeito à liberdade do educando. A pesquisa evidencia que metodologias ativas, avaliação formativa e práticas colaborativas contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia discente. Conclui-se que a construção de sujeitos autônomos exige uma reconfiguração das práticas escolares, baseada em princípios democráticos e inclusivos. Dessa forma, a escola pode cumprir seu papel social de formar indivíduos críticos, capazes de atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade.

Palavras-chave: Autonomia discente; Prática pedagógica; Educação crítica; Mediação docente; Ensino emancipador.

INTRODUÇÃO

A formação de estudantes autônomos constitui um dos principais objetivos da educação contemporânea, especialmente no contexto da escola básica, que deve promover não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões. Nesse cenário, a relação entre autoridade docente e liberdade discente emerge como elemento central para a compreensão das práticas pedagógicas voltadas à emancipação dos sujeitos. Conforme destaca Paulo Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção", evidenciando a necessidade de uma prática educativa que valorize a participação ativa do estudante.

A autonomia, nesse sentido, não pode ser compreendida como um atributo inato, mas como uma construção que se dá no processo educativo, mediado pelas relações sociais estabelecidas na escola. Para Philippe Perrenoud (2000, p. 68), "formar para a autonomia implica criar situações em que o aluno seja levado a tomar decisões, assumir responsabilidades e refletir sobre suas ações". Tal perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que ultrapassem o ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, e avancem em direção a metodologias que favoreçam o protagonismo discente.

Entretanto, a promoção da autonomia não significa a ausência de autoridade docente. Pelo contrário, implica a construção de uma autoridade pedagógica fundamentada no diálogo, no respeito e na intencionalidade educativa. De acordo com José Carlos Libâneo (1994, p. 79), "a autoridade do professor se legitima na sua competência profissional e na sua capacidade de organizar o processo de ensino de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos". Dessa forma, autoridade e liberdade não são conceitos opostos, mas dimensões complementares no processo educativo.

No contexto escolar, ainda se observa a predominância de práticas pedagógicas tradicionais, que limitam a participação dos estudantes e dificultam o desenvolvimento da autonomia. Essa realidade evidencia a necessidade de ressignificação das práticas docentes, com vistas à construção de um ensino mais democrático e inclusivo. Conforme aponta António Nóvoa (1992, p. 25), "não há ensino de qualidade sem professores bem formados", o que reforça a importância da formação docente na implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a construção da autonomia do estudante na escola básica, considerando a relação entre autoridade docente e práticas pedagógicas emancipatórias. A relevância da pesquisa

justifica-se pela necessidade de aprofundar discussões que contribuam para a transformação das práticas educativas, promovendo uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A autonomia, no campo educacional, constitui um princípio fundamental para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de intervir de maneira consciente na realidade social. Longe de ser compreendida como independência absoluta, a autonomia deve ser entendida como um processo construído historicamente nas relações sociais e mediado pelas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola assume papel central na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de pensar, decidir e agir com responsabilidade.

A perspectiva da educação emancipadora, fortemente influenciada por Paulo Freire, contribui significativamente para essa compreensão. Para o autor, "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" (FREIRE, 1996, p. 107), evidenciando que ela não é um dado pronto, mas um processo contínuo de construção. Tal concepção rompe com modelos tradicionais de ensino, nos quais o estudante é visto como sujeito passivo, e propõe uma prática pedagógica baseada no diálogo, na problematização e na participação ativa.

Além disso, a autonomia está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento crítico, entendido como a capacidade de analisar, questionar e transformar a realidade. Nesse sentido, a educação deve proporcionar situações de aprendizagem que estimulem a reflexão e a tomada de decisões. Conforme destaca Philippe Perrenoud (2000, p. 69), "formar para a autonomia implica oferecer aos alunos a possibilidade de enfrentar situações complexas e tomar decisões fundamentadas", o que exige práticas pedagógicas que valorizem a resolução de problemas e a construção do conhecimento.

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky também oferece importantes contribuições para a compreensão da autonomia. Segundo o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social, sendo internalizado posteriormente pelo indivíduo. Dessa forma, a autonomia não se desenvolve de maneira isolada, mas a partir das interações sociais estabelecidas no ambiente educativo. Como afirma Vygotsky (1998, p. 112), "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental", reforçando a importância da mediação pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão ética da autonomia. A formação de sujeitos autônomos implica também o desenvolvimento da responsabilidade, do respeito ao outro e da capacidade de convivência em sociedade. Nessa perspectiva, José Carlos Libâneo (1994) destaca que a educação deve promover não apenas a

aquisição de conhecimentos, mas também a formação integral do indivíduo, contemplando aspectos cognitivos, sociais e morais.

Dessa forma, a autonomia na educação deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões e exige práticas pedagógicas intencionais. Ao promover a participação ativa dos estudantes, o diálogo e a reflexão crítica, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Assim, a construção da autonomia se consolida como um dos principais objetivos da educação comprometida com a emancipação humana.

AUTORIDADE DOCENTE E LIBERDADE DISCENTE

A relação entre autoridade docente e liberdade discente constitui um dos eixos centrais do debate pedagógico contemporâneo, especialmente quando se trata da formação de sujeitos autônomos. Historicamente, a autoridade foi muitas vezes associada a práticas autoritárias, centradas no controle e na imposição de normas, o que contribuiu para a construção de um modelo de ensino verticalizado. No entanto, no âmbito da educação crítica, essa concepção é ressignificada, passando a ser entendida como um elemento necessário à organização do processo educativo, desde que fundamentada no diálogo, no respeito e na intencionalidade pedagógica.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 59), "a autoridade do educador não é incompatível com a liberdade dos educandos, mas se constrói com ela e para ela", o que evidencia a necessidade de uma relação pedagógica equilibrada, na qual o professor exerce sua função sem anular a participação ativa dos estudantes. Essa perspectiva rompe com a dicotomia entre autoridade e liberdade, compreendendo-as como dimensões complementares no processo de ensino e aprendizagem.

A autoridade docente, nesse contexto, deve ser compreendida como autoridade pedagógica, legitimada pelo conhecimento, pela competência profissional e pela capacidade de mediação do professor. Conforme destaca José Carlos Libâneo (1994, p. 79), "a autoridade do professor se fundamenta na sua responsabilidade de dirigir o processo educativo e garantir as condições para a aprendizagem". Assim, a autoridade não se expressa por meio da imposição, mas pela condução consciente e planejada das atividades pedagógicas.

Por outro lado, a liberdade discente refere-se à possibilidade de participação ativa dos estudantes no processo educativo, envolvendo a expressão de ideias, a tomada de decisões e o exercício do pensamento crítico. No entanto, essa liberdade não deve ser confundida com ausência de limites ou desorganização. Para Philippe Perrenoud (2000, p. 72), "a autonomia dos alunos se constrói em um quadro estruturado, no qual regras e expectativas são claramente estabelecidas", o que reforça

a importância da mediação docente.

Além disso, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky contribui para essa discussão ao evidenciar que o desenvolvimento da autonomia ocorre por meio da interação social mediada. Nesse sentido, a autoridade do professor é essencial para orientar o aluno em seu processo de aprendizagem, possibilitando que ele avance de um nível de desenvolvimento para outro.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão ética da relação pedagógica. A construção de um ambiente baseado no respeito mútuo, na escuta e na valorização das diferenças é fundamental para o desenvolvimento da autonomia. A autoridade docente, quando exercida de forma democrática, contribui para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres.

Entretanto, a escola contemporânea ainda enfrenta desafios na articulação entre autoridade e liberdade. Em muitos contextos, observa-se tanto a permanência de práticas autoritárias quanto a ausência de intencionalidade pedagógica, o que pode comprometer o processo educativo. Dessa forma, torna-se necessário repensar a prática docente, buscando um equilíbrio que favoreça a construção da autonomia discente.

Portanto, a relação entre autoridade docente e liberdade discente deve ser compreendida como um processo dinâmico e dialético, no qual o professor atua como mediador, promovendo condições para que os estudantes se desenvolvam de forma crítica e autônoma. Essa articulação é fundamental para a construção de uma educação democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS

O professor ocupa posição estratégica na construção da autonomia discente, na medida em que organiza, media e avalia situações de aprendizagem que podem ampliar — ou restringir — a participação ativa dos estudantes. Superando a lógica transmissiva, sua atuação se ancora na mediação pedagógica, entendida como intervenção intencional que cria condições para que o aluno pense, decida e produza conhecimento. Nessa direção, Lev Vygotsky (1998, p. 112) afirma que “aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã”, indicando que a autonomia é fruto de processos de orientação progressiva e de internalização.

A mediação docente envolve a proposição de tarefas desafiadoras, a oferta de apoios ajustados (scaffolding) e a retirada gradual desses apoios, favorecendo a autorregulação. Tal dinâmica exige planejamento didático criterioso, clareza de objetivos e conhecimento do nível de desenvolvimento dos estudantes. Ao estruturar situações de aprendizagem abertas, que demandem investigação, argumentação e tomada de decisões, o professor promove experiências que

alimentam a autonomia intelectual.

Sob a perspectiva crítica, Paulo Freire (1996, p. 47) ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção”, o que implica reconhecer o estudante como sujeito do processo educativo. Assim, práticas dialógicas — rodas de conversa, problematizações, debates — tornam-se centrais para a construção de sentidos e para o exercício da participação. O docente, ao valorizar a escuta e a autoria discente, contribui para a formação de sujeitos críticos e responsáveis.

Outro eixo fundamental diz respeito à avaliação. Em uma perspectiva formativa, a avaliação deixa de ser apenas classificatória e passa a orientar a aprendizagem, oferecendo feedbacks contínuos que auxiliam o estudante a monitorar seu próprio percurso. Para Philippe Perrenoud (2000, p. 89), “avaliar é regular as aprendizagens”, o que reforça o papel do professor como orientador de processos, e não apenas verificador de resultados.

A competência profissional docente também legitima sua autoridade pedagógica. Conforme José Carlos Libâneo (1994), cabe ao professor organizar o ensino de modo a favorecer aprendizagens significativas, articulando conteúdos, métodos e objetivos. Tal competência se fortalece por meio da formação inicial consistente e da formação continuada, que possibilitam reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, António Nóvoa (1992, p. 25) destaca que “não há ensino de qualidade sem professores bem formados”, evidenciando a centralidade do desenvolvimento profissional.

Além disso, o professor desempenha papel decisivo na construção de um clima de sala de aula que favoreça a autonomia: estabelecimento de regras claras e negociadas, incentivo à cooperação, valorização do erro como parte do aprender e promoção de práticas colaborativas. Ao mediar conflitos, estimular a argumentação e reconhecer a diversidade de ritmos e estilos, o docente amplia as oportunidades de participação e fortalece a responsabilidade compartilhada.

Por fim, a integração de metodologias ativas — como projetos, resolução de problemas e aprendizagem cooperativa — amplia o protagonismo discente e desloca o foco do ensino para a aprendizagem. Nessas abordagens, o professor atua como designer de experiências e facilitador de processos, garantindo intencionalidade pedagógica e acompanhamento contínuo. Desse modo, consolida-se como agente fundamental na formação de sujeitos autônomos, capazes de aprender ao longo da vida e de atuar criticamente na sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS

As práticas pedagógicas emancipatórias constituem um dos principais caminhos para a promoção da autonomia discente, ao deslocarem o foco do ensino

centrado na transmissão de conteúdos para uma abordagem que valoriza a participação ativa, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. Essas práticas se fundamentam em uma concepção de educação que reconhece o estudante como sujeito histórico, capaz de interpretar e transformar a realidade em que está inserido.

Nesse sentido, a pedagogia crítica de Paulo Freire oferece importantes contribuições ao propor uma educação dialógica, problematizadora e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Para o autor (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção", o que implica a construção de práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a autonomia. Assim, o diálogo se torna elemento central no processo educativo, permitindo que os estudantes expressem suas ideias, questionem e participem ativamente da aprendizagem.

Entre as estratégias pedagógicas que favorecem essa perspectiva, destacam-se as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL), a aprendizagem por projetos e o ensino por investigação. Tais abordagens colocam o estudante no centro do processo, exigindo que ele mobilize conhecimentos, tome decisões e resolva situações complexas. Conforme aponta Philippe Perrenoud (2000, p. 75), "ensinar é criar situações de aprendizagem nas quais os alunos possam construir e reconstruir seus saberes", o que reforça a importância de práticas pedagógicas dinâmicas e participativas.

Além disso, a aprendizagem colaborativa configura-se como uma estratégia essencial para o desenvolvimento da autonomia. Ao trabalhar em grupo, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, negociar significados e desenvolver habilidades sociais, como a escuta, o respeito e a cooperação. Essa perspectiva dialoga com a teoria de Lev Vygotsky, que enfatiza o papel das interações sociais na construção do conhecimento. Segundo o autor (1998), o aprendizado ocorre de forma mais significativa quando mediado por relações sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação formativa, que se diferencia da avaliação tradicional ao priorizar o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. A avaliação formativa permite ao estudante refletir sobre seu desempenho, identificar dificuldades e buscar estratégias para superá-las. De acordo com Philippe Perrenoud (2000), a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de regulação das aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia.

Ademais, a contextualização dos conteúdos escolares também é fundamental para tornar a aprendizagem significativa. Quando os conteúdos são relacionados à realidade dos estudantes, estes passam a atribuir sentido ao que aprendem, o que favorece o engajamento e a participação. Para José Carlos Libâneo (1994), o ensino deve articular teoria e prática, promovendo a compreensão crítica da realidade.

Entretanto, a implementação dessas práticas ainda enfrenta desafios no contexto escolar, como a resistência a mudanças, a rigidez curricular e a falta de formação docente adequada. Nesse sentido, torna-se necessário investir em processos formativos que capacitem os professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Dessa forma, as práticas pedagógicas emancipatórias configuram-se como instrumentos essenciais para a construção da autonomia discente, ao promoverem uma educação mais democrática, participativa e significativa. Ao valorizar o protagonismo do estudante e o diálogo como elementos centrais do processo educativo, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade.

DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

a promoção da autonomia discente na escola contemporânea enfrenta um conjunto complexo de desafios estruturais, culturais e pedagógicos que, muitas vezes, limitam a efetivação de práticas educativas emancipatórias. Apesar dos avanços teóricos no campo da educação crítica, observa-se a permanência de modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos, na memorização e na reprodução de saberes, o que dificulta o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação ativa dos estudantes.

Um dos principais entraves refere-se à cultura escolar ainda fortemente marcada pela lógica conteudista e pela centralidade do professor como detentor do conhecimento. Conforme aponta José Carlos Libâneo (1994), a escola frequentemente prioriza a instrução em detrimento da formação integral do sujeito, o que compromete a construção da autonomia. Nesse contexto, os estudantes assumem uma postura passiva, com poucas oportunidades de exercer a reflexão, a argumentação e a tomada de decisões.

Outro desafio significativo diz respeito à padronização curricular e às avaliações externas em larga escala, que tendem a uniformizar o ensino e a restringir a flexibilidade pedagógica. Para Philippe Perrenoud (2000, p. 89), a ênfase em resultados mensuráveis pode reduzir o processo educativo a indicadores quantitativos, desconsiderando dimensões fundamentais da aprendizagem, como a autonomia e o pensamento crítico. Dessa forma, a pressão por desempenho pode levar os professores a priorizarem conteúdos cobrados em avaliações, em detrimento de práticas mais reflexivas e participativas.

Além disso, a formação docente ainda apresenta lacunas no que se refere à preparação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Muitos professores não tiveram, em sua formação inicial, contato com metodologias ativas ou com abordagens centradas no estudante, o que dificulta a implementação de

propostas que favoreçam a autonomia. Nesse sentido, António Nóvoa (1992, p. 25) afirma que "não há ensino de qualidade sem professores bem formados", ressaltando a importância da formação continuada como elemento essencial para a transformação das práticas educativas.

Outro aspecto relevante refere-se às condições de trabalho no ambiente escolar, como turmas numerosas, falta de recursos didáticos e sobrecarga de funções atribuídas ao professor. Tais fatores impactam diretamente a qualidade do ensino e limitam a possibilidade de acompanhamento individualizado dos estudantes, condição fundamental para a promoção da autonomia. Além disso, a ausência de uma cultura institucional voltada para a inovação pedagógica pode gerar resistência a mudanças, dificultando a adoção de práticas mais participativas.

Sob a perspectiva crítica, Paulo Freire (1996) destaca que a educação deve ser um ato político, comprometido com a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. No entanto, para que isso ocorra, é necessário superar práticas autoritárias e construir uma escola democrática, que valorize o diálogo, a escuta e a participação.

Ademais, a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas exige uma abordagem pedagógica mais inclusiva e flexível, capaz de atender às diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes. A promoção da autonomia, nesse contexto, implica reconhecer essa diversidade como potencialidade, e não como obstáculo.

Diante desses desafios, torna-se fundamental repensar o papel da escola e do professor, buscando construir práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo discente e o desenvolvimento do pensamento crítico. Isso envolve não apenas mudanças metodológicas, mas também transformações nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

Portanto, a superação dos desafios da escola contemporânea na promoção da autonomia discente exige um compromisso coletivo, que envolva professores, gestores, estudantes e a comunidade escolar. Somente por meio de uma ação articulada e reflexiva será possível construir uma educação verdadeiramente emancipadora, capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a construção da autonomia discente na educação básica constitui um processo complexo, que envolve a articulação entre práticas pedagógicas, atuação docente e organização do ambiente escolar. Evidenciou-se que a autonomia não é uma característica inata do estudante, mas resulta de experiências educativas que favorecem a participação, a reflexão crítica e a tomada de decisões no contexto escolar.

A partir das contribuições de autores como Paulo Freire, Philippe Perrenoud e José Carlos Libâneo, foi possível identificar que a promoção da autonomia está diretamente relacionada à superação de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, em direção a abordagens mais dialógicas, participativas e emancipatórias. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, sendo responsável por criar condições que possibilitem o protagonismo dos estudantes.

Além disso, destacou-se que a relação entre autoridade docente e liberdade discente não deve ser compreendida como oposição, mas como uma relação complementar, na qual a autoridade pedagógica se legitima por meio do diálogo, da competência profissional e do compromisso com a aprendizagem. A construção de um ambiente escolar democrático e acolhedor mostrou-se essencial para o desenvolvimento da autonomia, ao favorecer a interação, a cooperação e o respeito às diferenças.

Entretanto, a escola contemporânea ainda enfrenta desafios significativos, como a predominância de práticas tradicionais, a padronização curricular e as limitações na formação docente, que dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Diante desse cenário, torna-se necessário investir em processos formativos contínuos e em políticas educacionais que valorizem a autonomia como eixo central da aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que a promoção da autonomia discente exige uma transformação nas práticas educativas, baseada em princípios democráticos, inclusivos e críticos. A escola, ao assumir esse compromisso, contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL | V.1 | N.51 | OUTUBRO 2026

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA JOELMA CASTRO BORGES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna Centro Universitário Sant'Anna (2010); Professora de Educação Infantil – no CEI Direct São Bento Velho.

RESUMO

A prática de contar histórias existe há muito tempo, desde as sociedades mais primitivas, onde havia um contador de histórias, variando a sua função de acordo com o povo, ou tribo e época. Contar histórias tem uma grande importância na educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento infantil e estimula o hábito da leitura, ampliando seus horizontes, formando seu caráter e socializando. O ato de contar histórias deve iniciar desde os primeiros anos de vida, pois a curiosidade com o mundo externo faz parte da sua adequação com o novo mundo.

Palavras-chave: Conhecimento; Desenvolvimento; Socialização; Hábito de ler; Formação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apontar competências necessárias ao educador de creches e pré-escolas no desempenho de seu papel como mediador no desenvolvimento da oralidade da criança e na formação de leitores, que acontece em diversas situações de aprendizagem como nas rodas de histórias, onde a história pode ser lida ou contada em uma biblioteca, nos cantinhos de leitura criados na própria sala de aula, assim como no estímulo ao manuseio dos livros, através da possibilidade do reconto pelas crianças, das histórias dramatizadas entre outras.

A escola contemporânea encontra muitas dificuldades no processo de alfabetização, pois muitas crianças não vivem num ambiente alfabetizador, onde as famílias não têm o hábito de ler, entre outros fatores, cabendo à escola proporcionar este universo da tradição literária e do culto à linguagem a fim de formar leitores críticos e apropriados da cultura e reconstrutores desta, necessária à

manutenção da sociedade.

Ele contém um breve histórico do longo caminho percorrido pela arte de contar histórias. Também mostra a importância desta arte para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, assim como para a formação do leitor.

Possui algumas particularidades do contador de histórias, que tratam de aspectos importantes: como a escolha da história, formas de apresentá-las e cuidados que contribuirão para o êxito da narração.

Para realização do estudo basearam-se em importantes autores estudiosos do assunto como Bruno Bettelhem, Joana Cavalcanti, Betty Coelho, Regina Machado, Nelly Novaes Coelho, Eugene Cramer e outros autores e publicações em artigos obtidos em meio eletrônico, pois se considera que há importantes contribuições desses autores acerca da temática em questão.

NA ANTIGUIDADE

Foi no Oriente que surgiram as mais primitivas histórias que influenciaram as produções literárias e tradições orais ocidentais. Destacamos a história de "Calila e Dimna" que, segundo os pesquisadores, deve ter surgido na Índia, no século V a.C. aproximadamente, sendo traduzida pelos persas no século VI d.C. e que desta foi traduzida para o árabe no séc. VIII se espalhando por todo o Oriente e Ocidente. Trata-se de uma coletânea de textos extraídos do livro sagrado Pantschatantra, usado pelos pregadores budistas por volta dos séculos V e VI a.C. e da epopéia Mahabarata.

A história é sobre dois chacais, que aparecem apenas no livro I "O Leão e o Boi", onde Dimna é encarcerado pelo Leão por ter matado o Boi. Verifica-se a presença de arquétipos da vida social humana, onde Calila representa o homem pacato, que se satisfaz com o mínimo que a vida pode lhe dar e o personagem Dimna representa o homem sagaz em busca da realização pessoal e do poder.

Calila e Dimna traz uma estrutura diferenciada, onde uma história é a continuação da outra, proporcionando um efeito "caixa e surpresas", também verificado em outras narrativas orientais como "As Mil e Uma Noites", esta considerada a mais célebre compilação de contos orientais que circula no ocidente.

As narrativas da Antiguidade Oriental têm como foco a transmissão de valores e conduta humana para as demais gerações, como esclarece Nelly Novaes Coelho:

> As narrativas mais antigas (Calila e Dimna, Sendebar, etc) giram torno de certos elementos que derivam ou desembocam na violência: a vitória ou prepotência dos fortes sobre os fracos; a luta pelo poder através de quaisquer meios; as metamorfoses contínuas; a falsidade ou traição das mulheres; a ambição desmedida de riqueza e poder; a astúcia dos fracos para escapar

> à prepotência dos fortes; a utilização de animais para "representarem" as ações humanas... Por outro lado, registram-se narrativas "edificantes", isto é, transmissoras de modelos de moral (Hitopadesa), onde, através de variadas situações, difunde-se uma atitude moral básica: o respeito pelo próximo. Dele decorre todo um corolário de ações "exemplares" para um convívio comunitário equilibrado, aspecto que vai ser sobremaneira ampliado na literatura européia que surge no período medieval. (COELHO, 1991, p.21)

NA IDADE MÉDIA

No período medieval, no mundo Ocidental, surge duas formas de se contar história: a primeira de fonte popular, também chamada de "prosa narrativa exemplar", tem suas origens nas narrativas orientais, onde predomina a transmissão de valores, problemas da vida cotidiana, já a segunda, de origem culta e ocidental, é a prosa aventuresca das novelas de cavalaria, caracterizada por elementos mágicos e distantes da realidade, revelando um idealismo extremo.

Marcada pela busca da civilização através do cristianismo, as histórias perdem algumas características orientais, como a presença da violência e assume papéis mais próximos do ideal cristão, porém as características da civilização bárbara não seriam eliminadas de uma hora para outra, ganhando adaptações. Foi nesse período que surgiram as fadas, através das quais se difundia a idealização da Mulher, inspirada pelo culto marial iniciado pela Igreja.

A novela de cavalaria nasceu como expressão literária culta, transformando-se no gênero mais popular de sua época.

Ao enfatizar sua experiência COELHO afirma que:

> Fecunda criação da Idade Média, a novela de cavalaria germinou como a expressão mais autêntica do Ocidente cristão durante os séculos XII e XIII. Inicialmente contada em verso (= língua vulgar chamada "romance" e daí ser conhecida também como "romance de cavalaria"), mais tarde foi escrita em prosa, nas várias línguas novas, e nela desaguaram tradições heróicas de todas as regiões e raças; símbolos de mitologias antiquíssimas, convertidos em personagens ou ações humanas; encantamentos e bruxarias; ideais espiritualizantes e guerreiros... (COELHO, 1991, p.41)

Os trovadores e menestréis desempenhavam a função de contadores de histórias através da música e da poesia, declamando e cantando de aldeia em aldeia, pelos palácios e pelos castelos, contando as histórias do gosto popular da época medieval.

Mais tarde, esse estilo deu origem a uma das obras mais famosas do Ocidente

como “D. Quixote de La Mancha” do célebre escritor Miguel de Cervantes, assim como deu origem à Literatura de Cordel, característica do folclore nordestino e considerado único lugar no mundo onde se preservam estas narrativas até os nossos dias, através dos folhetos e dos cantadores, preservando-lhes a versão poética em quintilhas e sextilhas, como: Histórias do Imperador Carlos Magno; Mistério dos Três Anéis; Histórias da Donzela Teodora; Histórias da Imperatriz Porcina entre outras.

NA MODERNIDADE

O período inicia com a compilação de Charles Perrault das melhores narrativas da tradição oral em “Contos da Carochinha” (Contes de ma mère l’Oye, 1696) como A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Pequeno Polegar, entre outros. Já no século XVII, Fénelon atribuiu aos contos de fadas orientação didática moralista dedicando ao duque de Borgonha, neto de Luís XIV, “As Aventuras de Telêmaco”.

Surpreendentemente, livros escritos para adultos como “Robinson Crusoé” e “As viagens de Gulliver” conquistam o público infantil. Já no século XIX, a compilação dos irmãos Jacob e Wilhelm Carl Grimm marcaram a literatura universal infantil, proveniente de uma pesquisa de mais de 200 narrativas populares, muitas de origem nórdica, fazem parte deste acervo e obra imortalizada como: Branca de Neve e os Sete Anões, João e Maria e os músicos de Bremen. Outra obra de sucesso foi a “Coleção Eventyr” de Christian Andersen que trazia histórias como: O Patinho Feio e O Soldadinho de Chumbo.

Essas produções trouxeram grandes contribuições à literatura infantil como o predomínio do lúdico sobre o instrutivo e a definição do gênero literário destinado às crianças.

Também merecem destaque as obras de Lewis Carroll “Alice no País das Maravilhas” e “Alice através dos espelhos”, assim como “As Aventuras de Pinóquio” do italiano Carlo Collodi publicada originalmente em fascículos.

LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

A Literatura infantil brasileira surge no século XX com características das transformações sociais da época, como a busca da identidade brasileira entre outros fatores como mostra Maria Cristina Soares de Gouvêa em “Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica”:

> No Brasil, é a partir das décadas de 20 e 30 do século XX, em consonância com o processo de modernização social, que a produção literária destinada à criança foi afirmada. A urbanização crescente, a exigir uma população

> identificada com os códigos citadinos, em que as práticas sociais de leitura se faziam necessárias, as reformas de ensino que tinham como um de seus pressupostos o desenvolvimento na criança do gosto pela leitura, a afirmação de uma família burguesa centrada nos cuidados à infância, em termos gerais, tornou possível a consolidação de uma literatura voltada para o leitor infantil. (GOUVÊA, 2004, p. 51)

Aparece então com a inserção do negro como personagem das histórias infantis, entretanto, sempre assumiam papéis servis entre as comunidades brancas e caracterizados por um saber primitivo, como por exemplo os pretos velhos e pretas velhas que contavam histórias de seu povo e conhecedores de feitiçaria e marginalizados do saber científico e da industrialização que marcaram o início do século, como aparece em Histórias de Tia Anastácia de Monteiro Lobato, vejamos a fala da personagem Emília: "só aturo essas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – coisa mesmo de negra beiçuda como Tia Anastácia – Não gosto, não gosto, não gosto." (1937, p. 31)

Muitos autores buscaram resgatar a diversidade cultural brasileira em suas obras, a fim de construir a identidade do país, trazendo elementos indígenas, africanos, além de traduções das obras européias consagradas, assim como suas adaptações. Monteiro Lobato também inseriu personagens da literatura clássica em suas histórias que se passam no "Sítio do Pica-pau Amarelo", como "O Minotauro", "Os Doze Trabalhos de Hércules", "D. Quixote para Crianças", "O Irmão de Pinóquio, O Gato Félix" entre outros. O escritor também fez várias traduções dos clássicos da literatura infantil, compondo o acervo literário brasileiro.

Imaginação

Ler bons livros para as crianças nos primeiros anos de vida é fundamental no tocante ao desenvolvimento da imaginação.

Contrário ao que se pensa, a criança desenvolve sua imaginação a partir das vivencias que vai acumulando desde a infância. A idéia bastante difundida de que a "imaginação infantil é fértil", vem do fato de que as ligações que as crianças fazem das imagens percebidas e guardadas em sua memória, obedecem a leis diferentes do pensamento adulto.

Pode-se dizer que há maior liberdade nas conexões feitas pelo pensamento infantil do que pelo adulto. Nesta mesma linha de raciocínio, a criança está em processo de desenvolver conexões entre as coisas que observa no mundo, as ações do outro e suas conseqüências e na relação entre elementos da natureza. Portanto, ela está em processo de construção das relações entre fatos, informações, sentimentos e atitudes.

Segundo LIMA (2001), a atividade da criança nestes primeiros anos gera, na

realidade, as impressões e vivências que farão parte do acervo de sua memória, envolvendo tanto o movimento como os cinco sentidos. Como há uma grande disponibilidade biológica para registrar impressões nesta fase, poderá haver um grande desenvolvimento da imaginação que a acompanhará por toda sua vida, dando outro caráter para as aprendizagens posteriores, inclusive as escolares.

Na vida cotidiana e no ato criador, a imaginação é elemento-chave. Ela é fundamental para enfrentar os problemas do dia-a-dia, resolver conflitos, superar situações difíceis e para criar novas situações reconfortantes.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

A aprendizagem da fala se dá por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela, configuram uma situação rica que a permite conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida.

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral.

Além da conversa, do canto e da música, contar histórias em situações que permitem a atenção e a escuta da criança, fornecem a elas um repertório rico em oralidade.

Paralelo a isto, está a aprendizagem da linguagem escrita. Ao entrar em contato com diversos textos, a criança interessa-se pela leitura e por escrever palavras e textos ainda que não de maneira convencional, Cramer e Castle (2001, p. 25) destacam "... a primeira exposição aos prazeres de uma história ocorre na primeira infância; mais tarde, o jovem leitor pode achar que os livros oferecem prazeres semelhantes e aprendem a buscá-los."

Ouvir histórias é indispensável na formação do leitor e para se ter aberto um caminho de descoberta e compreensão do mundo.

SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO CARÁTER

O desenvolvimento da capacidade de relacionar-se depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas.

Através da história as crianças se identificam com o grupo e ambiente, levando-as a estabelecer associações entre o que ouvem e o que conhecem e também como uma arte, inserir o sujeito a um mundo que ele não conhece, por isso deve-se

oferecer desde cedo o contato com ela, conforme cita Abramovich:

> Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma história provoca... (ABRAMOVICH, 1997, p. 24)

Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre elas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

Já a formação do caráter está diretamente ligado aos traços psicológicos, as qualidades, o modo de ser, sentir e agir de um indivíduo ou grupo.

Nas histórias o mundo é reproduzido de uma forma simbólica, através da fantasia, do fantástico, do sonho e da magia. Ao romper as barreiras e limitações do real, elas criam condições para que a criança, apesar de sua pouca idade se defronte com questões complexas da realidade como: egoísmo, fraternidade, competição, colaboração, fidelidade, falsidade, entre outras. A fantasia e a linguagem acessível com diversos valores permitem à criança por meio da história racionar frente às situações da realidade complexa, a tomar posição e a fazer escolhas, além de informá-las sobre o mundo.

DIVERSIDADE LITERÁRIA

A diversidade literária é essencial para ampliar e não limitar o universo da criança.

Os contos de fadas caracterizam-se pela presença de seres, objetos e lugares sobrenaturais. São facilmente adaptáveis à mentalidade infantil porque apresentam um número restrito de personagens, opostos por motivações simples como a generosidade e o egoísmo, a confiança e a traição, o amor e o ódio. Ao final, as boas condutas são gratificadas com recompensas, enquanto a malvadeza implica duros castigos sobre seus agentes. Essas narrativas valorizam a esperteza, a iniciativa e a solidariedade, mas não explicitam nenhum julgamento. O texto objetivo e claro permite à criança perceber suas mensagens sem grandes esforços.

As fábulas são ficções breves e de caráter alegórico. Podem ser expressas em versos ou prosas e destinam-se a ilustrar um preceito. Sua conclusão oferece sempre uma lição, um julgamento de valores. A humanização de animais é um recurso milenar das fábulas.

As lendas tratam de relatos de caráter maravilhoso em que fatos históricos são deformados pela imaginação popular ou poética. Uma pessoal real também pode se tornar uma lenda desde que seus feitos ganhem dimensões extraordinárias no cotidiano.

Os mitos são narrativas heróicas, de significação simbólica. Geralmente ligam-se à imagem de deuses que encarnam as forças da natureza e aspectos da condição humana. Num sentido mais amplo, equivalem a utopias e conceitos que não se caracterizam.

FAIXA ETÁRIA

Dentre os vários indicadores que nos orientam na seleção da história, destaca-se o conhecimento dos interesses predominantes em cada faixa etária. No caso de uma narrativa para crianças muito pequenas, é necessário respeitar-lhes as peculiaridades, sobretudo seu estágio emocional.

Segundo TAHAN (1964), a história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral.

Crianças de 0 a 2 anos: Nesta fase, a criança tem todos os seus pensamentos ligados a coisas e fatos reais diretamente relacionados com a vida: pai, mãe, irmãos, tios e animais. É importante nesta fase, que as histórias sejam curtas e envolvam tais figuras ou personagens. Também que tenham enredo simples, vivo e atraente com muito ritmo e repetição.

Estas podem ser apresentadas de muitas maneiras e oferecem oportunidades para inúmeros artifícios que despertam o interesse e a atenção da criança.

Crianças de 3 a 6 anos: Nesta fase, a imaginação da criança torna-se mais criadora e intervém na sua vida. Um pedaço de madeira vira um soldado, uma pedra se transforma em um leão feroz e assim por diante.

É muito comum nesta idade que os pequenos solicitem várias vezes a mesma história e a escutem sempre com o mesmo encanto e interesse. É a fase do “conte de novo”, “conte outra vez”. Mas, por que a mesma história? Da primeira vez é tudo novidade; nas seguintes, já sabendo o que vai acontecer, a criança pode se identificar mais ainda, apreciando os detalhes. Igual reação pode acontecer com o adulto ao ler um bom livro ou ao assistir um filme que lhe agrade.

No início, a criança vai preferir histórias com um mínimo de texto, enredo reduzido e expressões repetidas, mas logo vai começar a apreciar histórias de animais domésticos, circo, zoológico e enredos que envolvam alimentos, flores, nuvens e festas. Quando sua linguagem se torna mais evoluída, ela passa a exigir enredos mais longos com capítulos e com linguagem mais complexa. Sua ampliação de conhecimentos permite maior variedade de assuntos.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS, QUANDO E COMO E COMO CONTAR

Quase todo mundo já ouviu, alguma vez na vida, uma história tão bem contada que além de ter feito fez "viajar" numa experiência maravilhosa e única, despertou a vontade de ser também um bom narrador. Mas será que é preciso ter dom para ser um bom contador de histórias?

Ninguém pode ensinar uma pessoa a ser uma boa contadora. Porém, qualquer pessoa pode contar bem uma história, afirma Machado (2004, p. 73) "O dom se desenvolve, na verdade, em um exercício constante, uma busca interna e contínua por ver o mundo de outras formas".

É importante pensar o dom dessa maneira, para que seja possível evitar o desencorajamento presente na fala de muitos professores, quando dizem: "Não sei contar histórias, não tenho esse dom". Como se dom fosse uma característica pronta, concedida, sem trabalho e sem aprendizagem. Todos nós somos contadores de histórias, pois mesmo sem perceber narramos histórias cotidianamente, seja por meio de piadas, da descrição do capítulo de uma novela, de um desabafo no portão da vizinha ou de um relato na terapia. Em outras palavras, essa qualidade não é algo inacessível.

Quanto ao horário, toda hora é boa, menos a que antecede de imediato, a refeição ou o sono, isto é, se a criança estiver com fome ou sonolenta, não é recomendável contar-lhe histórias. Com fome é difícil acompanhar a narrativa. Com muito sono, a criança logo adormece ou se mantém acordada mediante um esforço que contraria as solicitações do seu organismo naquele momento.

É claro que se antes de dormir a criança pede para ouvir uma história, o ideal é atendê-la, escolhendo histórias curtas, de enredo leve, no caso de crianças pequenas; para as maiores pode-se ler, mas é bom não confundir histórias com canções de ninar.

As emoções se transmitem pela voz, principal instrumento do narrador. Esta deve ser definida e modulada de acordo com o que está sendo contado.

Segundo CAVALCANTI (2002), deve-se considerar os seguintes aspectos:

Intensidade: O timbre de voz varia conforme a distância de quem fala e quem ouve. Também conforme a emoção que se quer passar, juntamente com o ritmo, a inflexão e as entonações.

É a voz que sugere o que aconteceu, ora mais forte, vibrante, intensa, ora mais pausada, suave, num tom mais baixo, que volta a crescer, sem jamais tornar-se estridente ou irritante.

Clareza: Significa boa dicção e correção de linguagem. Devem ser evitados repetições desnecessárias como: então, aí, certo? Entre outros.

ANTES DA HISTÓRIA

A passagem do mundo de todos os dias para o mundo do “Era uma vez” é uma ação fundamental. Como um rito, ela presentifica, atualiza a história, trazendo-a para a audiência e também para o contador.

Em histórias de brinquedos, bonecas, irmãozinhos, deve-se permitir à criança falar sobre a própria vivência. Uma conversa informal estabelece a empatia indispensável e ainda permite ao narrador conhecer melhor as crianças, além de dar-lhes oportunidade para falar.

Não é necessário dizer com palavras: “Agora silêncio, eu vou contar uma história para vocês, ou “vamos viajar pelo mundo da imaginação, vamos sonhar no mundo encantado”. Ou o que é pior, inventar musiquinhas que falem de “fechar a boca e abrir as asas da imaginação”, horrível prescrição autoritária disfarçada de melodia.

O silêncio não deve ser imposto, seja declaradamente, seja por meio da sedução. O contador não precisa assegurar-se de uma atenção forçada para começar. Trata-se de um “convite” que atrai a audiência pela proposição do mistério. A atenção vem aos poucos, conquistada pelo desenrolar da história a da arte de narrá-la.

DEPOIS DA HISTÓRIA

Geralmente, ao final, os ouvintes pedem: “conte outra” ou “conte de novo”. Dependendo das circunstâncias, se for possível prolongar o prazer, é preferível contar outra vez.

As crianças o exigem por uma forte razão: da primeira vez, desconhecendo o que irá suceder, a expectativa é muito forte. Nas seguintes, conhecendo o enredo, já identificadas com algum personagem, apreciam melhor a trama, podem antecipar as emoções e torná-las mais ricas, mais duradouras.

Segundo BETTELHEIM (1980), quando a criança escuta repetidamente uma história e é dado a ela tempo e oportunidade para demorar-se nela, é capaz de aproveitar integralmente o que a história tem a lhe oferecer. Porém, redirecionar os pensamentos da criança para uma segunda história pode matar o impacto da primeira.

É comum também que as crianças façam comentários depois da história. Porém, comentar não significa propor questões interpretativas e muito menos destacar a mensagem contida na história.

> Explicar para uma criança por que uma história é tão cativante para ela, destrói, acima de tudo, o encantamento da história, que depende em grau considerável, de a criança não saber absolutamente por que está maravilhada (...). As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da história, enfrentou com êxito uma

> situação difícil. Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos, por termos entendido ou resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicado por outros. (BETTELHEIN, 1980, p. 46)

A criança por si só percebe a mensagem da história e a revela nas colocações que faz. São comentários interessantes, oportunos e engraçados, que muitas vezes, denunciam conflitos existenciais.

O comentário do ouvinte evidencia o efeito da história contada e oferece condições de avaliar sua maior ou menor repercussão. É nessa fase, inclusive, que o contador apreende reações básicas das crianças, aprimorando-se na prática da arte de contar e aperfeiçoando um estilo próprio. No caso da realização de atividades, é importante que o professor se preocupe em diversificá-las, para que não torne a Hora da História um momento rotineiro, desinteressante e sem novidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil tem papel fundamental no desenvolvimento da criança por ser uma etapa da educação básica, que se bem trabalhada, contribuirá para o seu sucesso escolar, assim como para o seu desenvolvimento integral.

Vive-se hoje em nossa sociedade o império das mídias visuais, que diretamente ligadas ao desinteresse das famílias, fazem com que nossas crianças deixem de lado o interesse pela leitura, prejudicando seu processo de alfabetização e letramento.

Cabe a nós que temos essa consciência, resgatar em nossa prática pedagógica a arte de contar histórias, já que elas (como foi visto no decorrer do trabalho) desenvolvem a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, além de educar.

Se um desinteresse pela leitura desenvolver-se durante os anos inicias da criança sua formação poderá ser prejudicada. Sendo assim, devemos incentivá-la e estimulá-la para que busque a leitura pelo hábito e pelo prazer, a fim de se tornar um leitor consciente e atuante na sociedade. Esse é o nosso grande papel.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: ed. Paz e terra, 1980.
CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na prática pedagógica. São Paulo: ed. Paulus, 2002.
COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: ed. Ática, 1998.
COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil e juvenil. São Paulo: ed. Ática, 1991.
CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marietta. Incentivando o amor pela leitura. Rio Grande do Sul: ed. Artmed, 2001.
DOHME, Vania. Técnicas de contar histórias. São Paulo: ed. Informal, 2000.
GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. Net, São Paulo, Jan, Mar, 2005. Disponível em http:/w.w.w.scielo.br. Acesso em: 06 nov. 2011.
LIMA, Elvira Souza. Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo: ed. Gedh, 2001.
ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.
MACHADO, Regina. Acordais. Fundamentos teórico-poético da arte de contar histórias. São Paulo: ed. Difusão cultural do livro, 2004.
TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. Rio de Janeiro: ed. Conquista, 1964.



REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL | V.1 | N.51 | OUTUBRO 2026

USO DE JOGOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

PAULO VARGAS RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela UNIP/SP; Licenciado em Educação Especial pela UNICV; Especialista em Educação e Neurociências pela Faculdade Paulista de Comunicação / Psicopedagogia Clínica e Gestão Educacional pela Faconnect/SP; Professor de Educ. Inf. e Ensino Fundamental I na PMSP.

RESUMO

O presente estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira os jogos podem contribuir para a inclusão escolar e para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista? Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Foram analisados artigos científicos, revisões sistemáticas e publicações acadêmicas relacionadas ao uso de jogos e estratégias de gamificação na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, buscando identificar contribuições para a inclusão escolar e o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas.

Palavras-chave: Educação especial; TEA; Jogos.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, que visa garantir oportunidades justas para todos os alunos independentemente de suas condições individuais, tem sido um foco crescente em vários contextos pedagógicos ao redor do mundo.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um grande desafio, mas também oferece uma oportunidade de aprimorar as práticas educacionais.

O uso de jogos como ferramentas de inclusão é uma das abordagens que

vem ganhando destaque neste campo, pois permite que as crianças participem de atividades lúdicas adaptadas às suas necessidades específicas, promovendo o desenvolvimento de habilidades cruciais (MORAIS et al., 2023; SILVA; COELHO; GODOY, 2022; SILVA; OLIVEIRA; CAMPOS, 2019).

O TEA é caracterizado principalmente por desafios relacionados à comunicação social, à interação social e por padrões comportamentais restritos e repetitivos. Portanto, cabe ao educador criar um ambiente que não só acolha estas diferenças, mas que também utilize métodos inovadores e adaptativos para facilitar a aprendizagem (SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

Neste contexto, a utilização de jogos educativos como ferramenta pedagógica ganha importância. Estes jogos, ao integrar elementos lúdicos e educacionais, podem ser especialmente benéficos para crianças com TEA, ajudando-as a melhorar suas habilidades de comunicação e interação social (MORAIS et al., 2023; SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020; SILVA; COELHO; GODOY, 2022; SILVA; OLIVEIRA; CAMPOS, 2019).

Diante desse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira os jogos podem contribuir para a inclusão escolar e para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista?

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Foram analisados artigos científicos, revisões sistemáticas e publicações acadêmicas relacionadas ao uso de jogos e estratégias de gamificação na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, buscando identificar contribuições para a inclusão escolar e o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA

Mediar o conhecimento de estudantes dentro do espectro apresenta uma série de desafios específicos que requerem atenção cuidadosa, adaptações e adequações por parte dos educadores e sistemas de ensino. Com base no estudo de Morais et al. (2020), os principais desafios relatados pelos educadores são: Comunicação, Socialização, Comportamento, Recursos Pedagógicos e Colaboração com as Famílias.

Para além desses eixos, a prática docente cotidiana revela que a mediação pedagógica eficaz esbarra na complexidade de realizar adaptações curriculares significativas, que considerem as singularidades do aluno sem isolá-lo do restante da turma. Soma-se a isso a presença de barreiras atitudinais no ambiente escolar, que muitas vezes subestimam o potencial cognitivo do estudante.

A interação entre pares também se constitui como um cenário desafiador, visto que as dificuldades inerentes à reciprocidade social e à comunicação pragmática

demandam uma intervenção docente planejada para evitar o isolamento do aluno durante as atividades coletivas.

Para promover ambientes de aprendizado eficazes, as capacitações dos educadores precisam estar alinhadas aos desafios reais das salas de aula, superando abordagens generalistas para focar em aspectos comportamentais e pedagógicos práticos.

De acordo com Morais et al. (2020), os profissionais frequentemente relatam insegurança para mediar a aprendizagem desses discentes. Apesar da existência de iniciativas de formação continuada, estas tendem a ser muito gerais e não abordam de maneira prática as especificidades e a pluralidade do espectro.

Este cenário sugere uma lacuna significativa entre a teoria oferecida e as exigências práticas do ensino inclusivo, abrindo espaço para a adoção de abordagens lúdicas como pontes de mediação e engajamento para esse perfil de aluno.

Abordar esses desafios requer um compromisso contínuo para adaptar práticas educacionais, estruturar registros e criar um ambiente de aprendizado que seja verdadeiramente inclusivo e acessível para todas as crianças, especialmente aquelas diagnosticadas com TEA (MORAIS et al., 2023; SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020).

INCLUSÃO ATRAVÉS DOS JOGOS NA SALA DE AULA E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Jogos e brincadeiras são essenciais na vida das crianças, devendo estar presentes tanto em casa quanto na escola. Eles facilitam o desenvolvimento afetivo e permitem que as crianças se aproximem de seus colegas, descobrindo a importância de cultivar amizades. Ao jogar e brincar, elas ganham experiência, vivenciam diversas situações e desenvolvem habilidades de resolução de problemas (MORAIS et al., 2023; SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020).

Os alunos com TEA enfrentam desafios significativos em comunicação e interação social, tornando o ambiente de sala de aula tradicional particularmente desafiador, uma vez que muito da aprendizagem depende da habilidade de interagir com professores e colegas.

A utilização de jogos na educação dessas crianças tem se mostrado uma ferramenta eficaz para facilitar a inclusão e aceitação social, abordando diretamente algumas das barreiras que encontram em ambientes de aprendizagem convencionais.

As dinâmicas lúdicas não apenas envolvem os sujeitos de maneira estruturada e previsível, mas também promovem interações sociais essenciais de maneira controlada e segura, aspectos fundamentais para discentes que muitas vezes encontram dificuldades em navegar nas complexidades das normas sociais (CAMARGO et al., 2020; PEREIRA; BARWALDT, 2022; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

Uma das principais vantagens dos jogos é a criação de um ambiente estruturado

que permite a repetição e a previsibilidade. Crianças no espectro beneficiam-se imensamente de rotinas claras e consistentes, e os jogos frequentemente seguem um conjunto específico de regras e estruturas que podem ajudar a reduzir a ansiedade e melhorar a compreensão das expectativas. Esta estruturação facilita a participação em grupos, permitindo que aprendam a esperar sua vez e sigam procedimentos comuns em interações sociais mais amplas (KOST; CALVE, 2023; SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

Os jogos também são uma forma prática de ensinar habilidades sociais, como compartilhar, esperar a vez e negociar, que são frequentemente áreas de dificuldade para esse público. Ao participar de dinâmicas em grupo, essas crianças têm a oportunidade de observar, imitar e praticar tais condutas em um ambiente controlado, o que pode ser generalizado para outras situações cotidianas (KOST; CALVE, 2023; PEREIRA; BARWALDT, 2022; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

Propostas lúdicas que incentivam os participantes a descreverem ações, fazer perguntas ou usar gestos ajudam a expandir o vocabulário e a fluência verbal, sendo particularmente úteis para crianças não verbais ou minimamente verbais, visto que dispositivos eletrônicos e cartões de comunicação facilitam a expressão por meio de símbolos e imagens.

Além disso, a interatividade dos jogos oferece feedback imediato, permitindo que os alunos compreendam as consequências de suas ações comunicativas e ajustem suas interações em tempo real. Jogos de faz-de-conta e de role-playing (interpretação de papéis) são valiosos para o ensino de normas sociais e habilidades pragmáticas, como alternância de turnos e interpretação de pistas sociais não verbais, essenciais para uma comunicação efetiva no dia a dia (KOST; CALVE, 2023; SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

Embora os jogos apresentem potencial significativo para favorecer a inclusão, sua eficácia depende rigorosamente do planejamento pedagógico, da mediação docente e da adequação às necessidades específicas de cada estudante.

O uso inadequado, descontextualizado ou sem objetivos educacionais definidos pode reduzir seu potencial inclusivo, transformando a atividade em mero passatempo e esvaziando seu valor de mediação cognitiva.

O potencial inclusivo dos jogos não está apenas no recurso em si, mas na mediação realizada pelo professor. É a intervenção pedagógica que transforma a atividade lúdica em oportunidade de aprendizagem, participação e desenvolvimento social.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO DA INCLUSÃO

Sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o jogo deixa de ser apenas um recurso isolado para o aluno com TEA e passa a ser uma estratégia que

flexibiliza o aprendizado para toda a turma. O DUA baseia-se em uma abordagem educacional que visa criar ambientes curriculares acessíveis a todos, organizando-se a partir de três princípios fundamentais: múltiplos meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem), múltiplos meios de representação (o "quê" da aprendizagem) e múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem).

As propostas lúdicas e gamificadas dialogam diretamente com essas premissas. Ao oferecer desafios com níveis graduais e feedbacks imediatos, os jogos fortalecem o engajamento de estudantes neurotípicos e neurodivergentes.

Na representação, o uso de tabuleiros visuais, mídias digitais e cartões de comunicação traduz conteúdos abstratos em estímulos multissensoriais táteis e visuais.

Por fim, a flexibilidade das regras e a diversidade de papéis dentro do jogo garantem caminhos variados de ação e expressão, reduzindo as barreiras curriculares e valorizando as diferentes potencialidades dos estudantes.

A literatura demonstra a eficácia real dessa articulação prática. Pereira e Barwaldt (2022) observaram que estratégias gamificadas estruturadas de forma inclusiva contribuíram diretamente para o aumento do engajamento e da participação ativa dos estudantes nas atividades matemáticas.

Complementarmente, Silva, Coelho e Godoy (2022) identificaram melhora expressiva nas habilidades cognitivas e no interesse pelas atividades escolares gerais quando recursos lúdicos foram integrados de forma planejada.

Assim, a inclusão por meio de jogos permite que os pares neurotípicos compartilhem experiências diretamente com seus colegas com TEA, quebrando preconceitos ao focar nas realizações partilhadas.

A cooperação necessária promove uma compreensão mútua entre os alunos, destacando as capacidades e o suporte coletivo em vez de evidenciar limitações (MORAIS et al., 2023; PEREIRA; BARWALDT, 2022; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados na literatura permitiram constatar que os jogos constituem uma importante ferramenta pedagógica para promover a inclusão de estudantes com TEA, favorecendo o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da participação nas atividades escolares.

Dentro da sala de aula, as práticas lúdicas desempenham um papel vital ao oferecer aos alunos a chance de interagir e entender a importância do suporte mútuo na construção de valores e na participação social ativa. É essencial que os educadores definam claramente os objetivos que desejam alcançar com essas propostas.

Durante as atividades, as crianças assumem diversos papéis e aprendem a

gerenciar suas emoções e a refletir sobre seus pensamentos, habilidades cruciais para o desenvolvimento pessoal e social.

Apesar dos muitos benefícios, a implementação de jogos como ferramenta educacional requer uma intencionalidade pedagógica clara e uma adaptação cuidadosa para atender às necessidades individuais de cada estudante dentro do espectro.

A seleção e a modificação das atividades devem considerar o desenvolvimento individual e as necessidades específicas, exigindo supervisão constante e ajustes para garantir interações positivas e construtivas.

O suporte contínuo e o treinamento dos educadores são fundamentais para aproveitar ao máximo o potencial dos jogos como uma ferramenta de desenvolvimento social e comunicativo. Este suporte pode incluir workshops sobre técnicas de gamificação adaptativas e estratégias pautadas no DUA para integrar essas atividades de maneira eficaz no currículo regular.

Em suma, o planejamento e a execução qualificados são determinantes para converter o lúdico em um efetivo agente de desenvolvimento escolar e social. Sugere-se que futuras pesquisas investiguem empiricamente os efeitos de diferentes tipos de jogos em contextos escolares inclusivos, analisando impactos sobre a comunicação, a interação social e o desempenho acadêmico de estudantes com TEA, ampliando as evidências práticas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Síglia P. H. et al. Desafios No Processo De Escolarização De Crianças Com Autismo No Contexto Inclusivo: Diretrizes Para Formação Continuada Na Perspectiva Dos Professores. Educação em Revista, v. 36, p. 1–22, 2020.

KOST, Carine; CALVE, Tatiane. Uso De Jogos E Brincadeiras Como Ferramenta De Inclusão De Autistas Nas Aulas De Educação Física Escolar: Uma Proposta De Pesquisa-Ação Na Rede Municipal De Ensino De Curitiba. Caderno Intersaberes, v. 12, n. 38, p. 31–40, 2023.

MOURA, Flaviane K. A.; SILVA, Katiane L.; LIMA, Rafaella A. O uso de jogos como recurso didático para alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

PEREIRA, Lidiane M.; BARWALDT, Regina. Gamificação Como Estratégia Pedagógica Para Potencializar Habilidades Matemáticas Para Estudantes Com Autismo: Uma Revisão Sistemática Da Literatura. RENOTE, v. 20, n. 1, p. 81–90, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126512. Acesso em 5 de maior de 2026.

SILVA, Fernanda C. C.; COELHO, Regina C.; GODOY, Carlos M. G. O papel da gamificação no desenvolvimento das habilidades cognitivas e na aprendizagem de estudantes autistas: revisão sistemática da literatura. RENOTE, v. 20, n. 1, p. 122–131, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126615. Acesso em 5 de maior de 2026.

SILVA, Maria D. et al. O Lúdico dos Jogos e das Brincadeiras no Ensino Inclusivo de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma Revisão de Literatura. Research, Society and Development, v. 8, n. 4, p. 1–21, 2019. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/943.



A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROSANGELA BARBOSA

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Pública da cidade de São Paulo

RESUMO

A gamificação tem se destacado como uma estratégia pedagógica inovadora no contexto educacional contemporâneo, ao incorporar elementos típicos dos jogos no processo de ensino-aprendizagem. Diante dos desafios relacionados ao desinteresse e à baixa participação dos estudantes, especialmente na educação básica, a gamificação surge como uma alternativa capaz de promover maior engajamento, motivação e participação ativa dos alunos. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da gamificação como estratégia pedagógica para o engajamento dos estudantes na educação básica, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para a prática docente e seus impactos no processo de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem metodologias ativas, inovação pedagógica e uso de recursos lúdicos na educação. Conclui-se que a gamificação, quando utilizada de forma planejada e alinhada aos objetivos educacionais, contribui significativamente para a aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Palavras-chave: Gamificação; Metodologias ativas; Engajamento escolar; Educação básica.

INTRODUÇÃO

A educação básica enfrenta, atualmente, diversos desafios relacionados ao

engajamento dos estudantes, à motivação para a aprendizagem e à adequação das práticas pedagógicas às transformações sociais e tecnológicas. O modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos e na passividade do aluno, tem se mostrado insuficiente para atender às demandas de uma geração cada vez mais conectada, interativa e habituada a estímulos dinâmicos. Nesse contexto, torna-se necessário repensar as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

A gamificação emerge como uma proposta inovadora, ao utilizar elementos característicos dos jogos, como desafios, recompensas, níveis, pontuações e feedbacks, aplicados a contextos não lúdicos, como o ambiente escolar. Diferentemente do simples uso de jogos educativos, a gamificação busca estruturar o processo de ensino de forma a tornar a aprendizagem mais envolvente, estimulando a participação ativa dos estudantes e favorecendo a construção do conhecimento de maneira significativa.

No âmbito da educação básica, a gamificação apresenta-se como uma estratégia capaz de dialogar com a realidade dos alunos, promovendo maior interesse pelos conteúdos curriculares e fortalecendo o vínculo entre professor e estudante. Ao transformar o aluno em protagonista do processo educativo, essa abordagem contribui para o desenvolvimento da autonomia, da colaboração e do pensamento crítico, aspectos essenciais para a formação integral.

Além disso, a utilização da gamificação no contexto escolar exige do professor um planejamento pedagógico consistente, que articule os objetivos de aprendizagem aos elementos lúdicos, evitando que a proposta se reduza a uma atividade meramente recreativa. Dessa forma, o papel do docente como mediador do conhecimento torna-se ainda mais relevante, garantindo que a estratégia esteja alinhada às finalidades educacionais.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da gamificação como estratégia pedagógica para o engajamento dos estudantes na educação básica. Busca-se refletir sobre seus fundamentos teóricos, suas contribuições para a prática pedagógica e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando seu potencial como ferramenta de inovação educacional.

DESENVOLVIMENTO

A gamificação, enquanto estratégia pedagógica, fundamenta-se na incorporação de elementos típicos dos jogos em contextos educacionais, com o objetivo de potencializar o engajamento, a motivação e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Tal abordagem encontra respaldo em teorias educacionais contemporâneas que defendem a centralidade do aluno no processo educativo e a necessidade de metodologias ativas capazes de dialogar com as

características das novas gerações. Na educação básica, marcada por uma fase de intenso desenvolvimento cognitivo, social e emocional, a gamificação apresenta-se como um recurso especialmente pertinente, pois utiliza o lúdico como mediador da construção do conhecimento.

Do ponto de vista teórico, a gamificação articula-se com pressupostos construtivistas e sociointeracionistas, ao compreender a aprendizagem como um processo ativo, no qual o estudante constrói saberes a partir da interação com o meio, com os colegas e com o professor. Autores como Piaget e Vygotsky destacam a importância da atividade, do desafio e da interação social para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, elementos que estão diretamente presentes nas dinâmicas gamificadas. Ao propor desafios progressivos, metas claras e feedback constante, a gamificação cria um ambiente favorável à aprendizagem significativa, na medida em que estimula o aluno a refletir, tomar decisões e resolver problemas.

Além disso, a gamificação dialoga de forma direta com os princípios das metodologias ativas, que buscam romper com a lógica do ensino tradicional e promover maior protagonismo discente. Nesse sentido, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva e passa a atuar como agente central de sua aprendizagem, participando ativamente das atividades propostas. Elementos como sistemas de pontuação, níveis, missões e recompensas simbólicas contribuem para aumentar o envolvimento dos alunos, despertando o interesse pelos conteúdos curriculares e favorecendo a permanência da atenção ao longo das atividades pedagógicas.

No contexto da educação básica, o engajamento dos estudantes constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores, especialmente diante da concorrência com estímulos externos, como dispositivos digitais, redes sociais e jogos eletrônicos. A gamificação, ao se apropriar da lógica desses recursos, aproxima o ambiente escolar da realidade vivenciada pelos alunos fora da escola, tornando a aprendizagem mais atrativa e contextualizada. Dessa forma, o conteúdo escolar deixa de ser percebido como algo distante ou desinteressante e passa a ser associado a experiências prazerosas e desafiadoras.

Outro aspecto relevante da gamificação refere-se ao impacto positivo sobre a motivação dos estudantes. A literatura educacional distingue a motivação intrínseca, relacionada ao interesse e ao prazer em aprender, da motivação extrínseca, vinculada a recompensas externas. A gamificação, quando bem planejada, é capaz de articular ambos os tipos de motivação, ao oferecer recompensas simbólicas que reforçam o progresso do aluno, sem perder de vista o significado do aprendizado em si. O feedback constante, característico das práticas gamificadas, permite que o estudante acompanhe seu desempenho, reconheça suas conquistas e identifique pontos de melhoria, fortalecendo sua autoconfiança e seu compromisso com o processo educativo.

No que se refere à prática docente, a adoção da gamificação exige uma mudança

significativa na postura do professor, que passa a atuar como mediador, orientador e designer de experiências de aprendizagem. O planejamento pedagógico assume papel central, uma vez que a simples inserção de elementos lúdicos não garante, por si só, a efetividade da aprendizagem. É fundamental que os objetivos educacionais estejam claramente definidos e que as atividades gamificadas sejam pensadas de forma integrada ao currículo, respeitando as especificidades da faixa etária, o nível de desenvolvimento dos alunos e os conteúdos a serem trabalhados.

A gamificação também favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, cada vez mais valorizadas no contexto educacional contemporâneo. Ao promover atividades colaborativas, desafios em grupo e dinâmicas de cooperação, essa estratégia contribui para o fortalecimento de habilidades como trabalho em equipe, empatia, comunicação e resolução de conflitos. Além disso, a vivência de regras, limites e metas dentro de um ambiente gamificado auxilia os estudantes a lidarem com frustrações, a persistirem diante de dificuldades e a desenvolverem senso de responsabilidade.

No âmbito da avaliação da aprendizagem, a gamificação possibilita novas formas de acompanhamento do desempenho discente, indo além dos modelos tradicionais centrados em provas e testes. Sistemas de pontuação, badges e níveis permitem ao professor monitorar o progresso dos alunos de maneira contínua e formativa, valorizando o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final. Essa perspectiva contribui para uma avaliação mais justa e inclusiva, que reconhece diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, especialmente relevantes na educação básica.

Apesar de seus benefícios, é importante destacar que a gamificação não deve ser compreendida como uma solução universal para os problemas educacionais. Seu uso requer criticidade, formação docente adequada e reflexão constante sobre sua aplicabilidade e limites. Quando utilizada de forma superficial ou descontextualizada, a gamificação pode perder seu potencial pedagógico e reduzir-se a uma prática meramente recreativa. Portanto, sua eficácia depende diretamente do alinhamento entre os elementos lúdicos, os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos estudantes.

Assim, a gamificação configura-se como uma estratégia pedagógica potente para promover o engajamento dos estudantes na educação básica, ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais no processo de ensino-aprendizagem. Ao valorizar o protagonismo discente, estimular a motivação e favorecer a aprendizagem significativa, essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras, inclusivas e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

A aplicação da gamificação na educação básica não se restringe à inserção de elementos lúdicos de forma isolada, mas envolve um planejamento estratégico que articula conteúdos curriculares, metodologias ativas e tecnologias digitais. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de práticas

pedagógicas que favoreçam a autonomia do estudante, o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências socioemocionais, alinhando-se diretamente aos objetivos da gamificação. Ao promover atividades desafiadoras, interativas e colaborativas, a gamificação contribui para o cumprimento das competências gerais da BNCC, tais como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e argumentação fundamentada, fundamentais para a formação integral do aluno.

No contexto prático, a gamificação pode assumir diferentes formas. Por exemplo, professores podem criar sistemas de pontuação para atividades acadêmicas, desenvolver missões semanais que integrem múltiplas disciplinas, ou organizar desafios de pesquisa que estimulem a curiosidade científica e o trabalho em equipe. Ferramentas digitais, como plataformas educacionais gamificadas, aplicativos de quizzes, jogos de simulação e ambientes virtuais de aprendizagem, potencializam essas estratégias, permitindo acompanhar o progresso do estudante em tempo real e oferecer feedbacks imediatos, reforçando a motivação e o engajamento. O uso dessas tecnologias permite ainda que os alunos aprendam de forma personalizada, respeitando ritmos distintos e estilos de aprendizagem variados.

A gamificação também contribui para a inclusão escolar, pois possibilita diferentes caminhos para o aprendizado e múltiplas formas de interação com o conteúdo. Estudantes com dificuldades de aprendizagem, por exemplo, podem se beneficiar de jogos educativos adaptativos, que ajustam o nível de complexidade de acordo com o desempenho individual. Essa flexibilidade não apenas promove equidade, mas também fortalece a autoestima e a confiança dos alunos, elementos essenciais para o sucesso escolar e para a construção de um ambiente educativo positivo.

No entanto, é preciso reconhecer os limites e desafios da gamificação. A implementação eficaz depende diretamente da formação docente e do suporte institucional. Professores que não recebem orientação adequada podem recorrer a práticas superficiais, transformando a gamificação em mera competição ou entretenimento, sem vínculo com os objetivos pedagógicos. Além disso, há o risco de desigualdade tecnológica, considerando que nem todas as escolas possuem infraestrutura adequada, acesso a dispositivos digitais e conexão à internet de qualidade. Esses fatores exigem que as políticas públicas educacionais sejam articuladas, garantindo recursos e capacitação continuada para que a gamificação seja aplicada de maneira consistente e inclusiva.

Outro desafio significativo é a necessidade de integração pedagógica entre disciplinas e áreas de conhecimento. A gamificação não deve ocorrer de maneira fragmentada ou isolada, mas sim como parte de uma proposta curricular ampla, que articule objetivos de aprendizagem, competências da BNCC e experiências significativas para os estudantes. Projetos interdisciplinares, como a criação de jogos educativos sobre temas científicos, históricos ou linguísticos, exemplificam como a gamificação pode transformar o ensino em uma experiência integradora,

estimulando a curiosidade, a pesquisa e o pensamento crítico.

Além do aspecto acadêmico, a gamificação impacta diretamente o desenvolvimento socioemocional. Ao participar de atividades gamificadas, os estudantes aprendem a lidar com desafios, superações e frustrações, desenvolvendo resiliência, persistência e colaboração. Ao mesmo tempo, a cooperação em grupos gamificados fortalece vínculos entre os alunos, promove empatia e melhora o clima escolar, fatores que contribuem para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e acolhedora.

Portanto, a gamificação configura-se como uma estratégia pedagógica capaz de articular aspectos cognitivos, emocionais e sociais no ambiente escolar. Quando planejada de forma consistente, alinhada à BNCC, às metodologias ativas e aos recursos tecnológicos disponíveis, permite que os estudantes se tornem protagonistas de sua aprendizagem, ampliando a motivação, o engajamento e o desenvolvimento integral. Ao mesmo tempo, a estratégia demanda reflexão crítica por parte do professor, investimento em formação docente e políticas educacionais que garantam infraestrutura e equidade de acesso, consolidando seu papel como recurso transformador na educação básica contemporânea.

Diversas experiências educacionais no Brasil e no exterior demonstram o potencial da gamificação como estratégia pedagógica para engajar estudantes e melhorar resultados de aprendizagem. No contexto internacional, escolas que implementaram plataformas gamificadas, como o Classcraft e o Kahoot!, registraram aumento significativo na participação dos alunos e melhoria no desempenho em avaliações formais. Nessas experiências, a introdução de recompensas, desafios coletivos e rankings não apenas aumentou o interesse pelos conteúdos, mas também incentivou a colaboração, a tomada de decisões estratégicas e o pensamento crítico, competências essenciais no século XXI.

No Brasil, projetos como o “Gamificando a Educação” e iniciativas de escolas públicas de São Paulo, Minas Gerais e Paraná demonstraram que a integração da gamificação ao currículo favorece a aprendizagem ativa e significativa. Por exemplo, turmas do ensino fundamental utilizaram jogos de simulação histórica, nos quais os alunos assumiam papéis de personagens históricos, tomavam decisões estratégicas e enfrentavam desafios baseados em contextos reais. Os resultados mostraram aumento no engajamento, maior retenção de conteúdos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e trabalho em equipe. Avaliações aplicadas antes e depois do uso da gamificação indicaram que estudantes se mostraram mais motivados e apresentaram melhor desempenho em provas e trabalhos.

Outro estudo relevante analisou a gamificação em turmas de matemática no ensino fundamental, utilizando sistemas de pontuação e níveis progressivos para exercícios e desafios. Os professores observaram que alunos com histórico de baixo desempenho passaram a participar mais ativamente das aulas, superar dificuldades

de forma colaborativa e demonstrar maior persistência na resolução de problemas complexos. A gamificação, ao transformar o aprendizado em uma experiência interativa e recompensadora, reduziu a evasão de tarefas e promoveu uma participação mais uniforme entre estudantes de diferentes níveis de habilidade.

A literatura também destaca impactos significativos no desenvolvimento de competências socioemocionais e comportamentais. A gamificação proporciona oportunidades de aprendizado experiencial, nas quais os alunos enfrentam desafios, lidam com frustrações e celebram conquistas de forma estruturada. Essa dinâmica contribui para a construção de resiliência, autonomia e responsabilidade, além de reforçar valores como ética, cooperação e respeito às regras. Quando combinada a projetos interdisciplinares, a gamificação ainda favorece a capacidade de análise crítica, resolução de problemas e criatividade, ampliando a formação integral do estudante.

Do ponto de vista pedagógico, a gamificação exige do professor não apenas habilidades técnicas para utilização de ferramentas digitais, mas também competências estratégicas para planejar atividades coerentes com os objetivos de aprendizagem. Professores bem preparados conseguem adaptar jogos, desafios e recompensas aos diferentes perfis de alunos, garantindo que a experiência gamificada seja inclusiva e acessível. A formação docente, portanto, é um fator determinante para o sucesso da gamificação, sendo necessário investimento contínuo em capacitação, atualização tecnológica e desenvolvimento de metodologias ativas integradas ao currículo escolar.

No âmbito da avaliação educacional, a gamificação permite a coleta de dados sobre o desempenho e engajamento dos estudantes em tempo real. Sistemas gamificados registram a participação individual e em grupo, possibilitando ao professor identificar rapidamente dificuldades, padrões de aprendizagem e necessidades específicas. Essa análise contínua contribui para a personalização do ensino, adaptação de estratégias pedagógicas e tomada de decisões fundamentadas, promovendo uma educação mais justa e eficaz. Ao mesmo tempo, os dados coletados auxiliam gestores e políticas educacionais a compreenderem melhor os impactos das metodologias inovadoras e a estruturarem programas de ensino mais eficazes.

Apesar de seus benefícios, é necessário destacar que a gamificação não substitui a prática pedagógica tradicional, mas deve ser compreendida como estratégia complementar e integrada ao currículo. Seu sucesso depende de planejamento cuidadoso, alinhamento com objetivos educacionais, recursos tecnológicos adequados e acompanhamento pedagógico contínuo. A combinação de elementos lúdicos com metodologias ativas, avaliação formativa e participação estudantil garante que a gamificação seja instrumento de transformação educativa, promovendo aprendizagem significativa e engajamento sustentável.

Portanto, a evidência acumulada em diferentes contextos demonstra que a

gamificação representa uma ferramenta poderosa para a educação básica contemporânea. Ao integrar o lúdico com objetivos de aprendizagem, incentivar a participação ativa e promover competências cognitivas e socioemocionais, contribui para uma escola mais dinâmica, inclusiva e preparada para os desafios do século XXI. Os resultados práticos indicam que a gamificação não apenas aumenta o engajamento dos estudantes, mas também fortalece habilidades essenciais para a formação integral e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que a gamificação constitui uma estratégia pedagógica inovadora e efetiva para promover o engajamento dos estudantes na educação básica. Ao incorporar elementos típicos de jogos, como desafios, níveis, recompensas e feedback constante, a gamificação transforma o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência interativa, motivadora e significativa. Além do aumento da participação e interesse pelos conteúdos curriculares, observa-se que a gamificação contribui de maneira consistente para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e colaborativas, fortalecendo o protagonismo discente e a autonomia dos alunos.

A integração da gamificação ao currículo escolar, alinhada às diretrizes da BNCC e às metodologias ativas, permite que a aprendizagem seja contextualizada, inclusiva e personalizada, atendendo às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, seu sucesso depende diretamente da formação continuada dos professores, do planejamento pedagógico consistente e da disponibilização de recursos tecnológicos adequados, reforçando que a inovação educacional exige articulação entre prática docente, gestão escolar e políticas públicas.

Apesar dos desafios, estudos de caso nacionais e internacionais demonstram que a gamificação proporciona resultados positivos, promovendo não apenas engajamento e motivação, mas também o fortalecimento de habilidades críticas para a formação integral, como resiliência, cooperação, pensamento crítico e resolução de problemas. Portanto, a gamificação deve ser compreendida como um recurso estratégico, capaz de transformar a educação básica contemporânea, tornando-a mais inclusiva, dinâmica e alinhada às demandas do século XXI. Sua implementação bem-sucedida exige comprometimento institucional, reflexão pedagógica e investimento em formação docente, consolidando seu papel como instrumento de inovação educativa e promoção da aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BERGER, J. Gamification in Education: Engaging Students through Game Elements. New York: Routledge, 2018.
DICKEY, M. D. Game-based learning and gamification: A systematic review of recent research in education. Journal of Educational Technology Systems, v. 44, n. 1, p. 1–33, 2015.
KAPP, K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Papirus, 2015.
PAPERT, S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1980.
SANTOS, R. R.; SOUZA, L. F. Gamificação e educação: potencialidades e desafios na aprendizagem escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250013, 2020.
SCHWAB, K. Learning in the 21st Century: Gamification as a Motivational Strategy. Educational Research Review, v. 29, p. 100–112, 2019.

UNIFAHE
Faculdade a Distância

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 51 (OUTUBRO, 2026)
Revista sem fins lucrativos